

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación

Máster Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la investigación

**El desarrollo del pensamiento crítico en
niños/as de cuatro y cinco años a
través de la lectura de álbumes
ilustrados de Anthony Browne**

Trabajo Fin de Máster

Curso: 2017/2018

Autor/es:

Ana Pilar López Marín

Director/es:

José Domingo Dueñas Lorente

Resumen

En este trabajo se indaga, a través de una metodología cualitativa de carácter etnográfico, acerca de la posible capacidad de influencia en el desarrollo de pensamiento crítico de los niños de educación infantil las obras literarias de Anthony Browne. Para ello se utiliza el enfoque “Dime” Chambers, (2007).

Concretamente, el estudio revela algunas variables relacionadas con las obras de este autor de libros infantiles sobre dicha influencia. Se ha recurrido al diseño de estudio de caso, utilizando la observación participante como método y la grabación de datos como técnica. Las producciones de los sujetos, notas de campo e información de informantes han servido para triangular los datos obtenidos. El proceso de análisis ha permitido identificar ideas y hechos en posible relación con el problema de investigación. Este estudio se aproxima en unas conclusiones interpretativas de la realidad investigada, extrayendo sentidos con cierto significado basado en la globalidad de aspectos que han intervenido en el proceso: datos recogidos, metodología, obras, ambiente, recepción y la propia reflexividad de la persona que investiga.

Palabras clave

Libro álbum, pensamiento crítico, respuestas lectoras, primeros lectores.

Abstract

In this paper, we intend to investigate through a qualitative methodology whether the literary works of Anthony Browne are influential in the development of critical thinking of children in early years through the use of the "Dime" Chambers approach, (2007).

Specifically, the study reveals some variables related to Browne's illustrations of said influence. The case study design has been used. We have resorted to participant observation as a method and to recording data as a technique. The productions of the subjects, observations of the notebooks and the information obtained from the informants have served to match the data. Through the process of analysis has been possible to establish a probable connection between the results of the study and the problem investigated. The study interprets some results based on the aspects that have intervened during the process such as: data, methodology, picture books, created environment, receptors and the researcher's own reflexivity

Keywords

Picture book, critical thinking, reading responses, early year's readers.

Índice

1.	Introducción.....	9
1.1	Problema de investigación.....	9
1.1.1	Preguntas de investigación	10
1.2	Estado de la cuestión	11
1.2.1	Pensamiento crítico.....	11
1.2.2	Libro álbum	13
1.2.3	La obra de Anthony Browne desde una perspectiva crítica.....	16
2.	Método.....	27
2.1	Participantes	28
2.2	Instrumentos y técnicas utilizadas	29
2.3	Procedimiento.....	29
3.	Análisis de datos y resultados.....	31
3.1	Análisis temático-descriptivo de los datos	32
3.2	Análisis de datos pre categorial-interpretativo	38
3.2.1	Categoría analítica textual	39
3.2.2	Categoría analítica sobre la ilustración.....	40
3.2.3	Categoría referencial sobre el texto: el por qué y la forma de construir un argumento	45
3.2.4	Categoría referencial sobre la ilustración: razonamiento y argumentación.....	45
3.2.5	Categoría intertextual	51
3.2.6	Categoría personal textual	51
3.2.7	Categoría personal ilustrativa	52
3.3	Resultados.....	53
4.	Discusión	55
5.	Conclusiones.....	57
6.	Bibliografía.....	59
6.1	Referencias bibliográficas primarias	59
6.2	Referencias bibliográficas secundarias.....	59
7.	ANEXOS	63
	Anexo I. Transcripciones y notas de campo.....	65
	Anexo II. Dibujos realizados por los niños	84

1. Introducción

La línea de investigación elegida para mi trabajo fin de máster es el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas de infantil a través de la literatura. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa de corte etnográfico. Esta investigación pretende indagar sobre algunos de los aspectos de pensamiento y reflexión que los niños extraen de las obras de Anthony Browne, autor e ilustrador de libros muy reconocido a nivel mundial por sus obras literarias para niños.

1.1 Problema de investigación

Los niños de corta edad pertenecen ya a una nueva era del conocimiento y a una sociedad compleja donde ya no solo es necesario desarrollar capacidades cognitivas para su desarrollo intelectual sino que se convierte en un hecho imprescindible el entendimiento mutuo y el juicio crítico. La sociedad a la que pertenecen los niños de hoy tiene ciertos problemas y retos complejos a los que enfrentarse: desde desigualdad entre países, desigualdad entre personas y exceso de información. Es tal la cantidad de información y conocimiento al que se tiene acceso hoy en día, que hay que aprender a utilizarlo y a buscar fuentes de información que sean fiables. Nuevos intereses afloran para esta sociedad donde los niños como futuros adultos tendrán que adoptar la capacidad de discernir y pensar para actuar, ser y replantearse sus acciones.

Es por ello por lo que se cree en la pertinencia de valorar el desarrollo de pensamiento crítico desde edades tempranas y que desde prácticas sencillas y motivadoras para los niños se pueda contribuir a ello. La educación infantil tiene un carácter globalizador y es donde se asientan las bases del desarrollo humano: saber ser, saber estar y saber hacer. (Acuña, 2017).

Según Álvarez López, el pensamiento superior junto con habilidades comunicativas podría estar estrechamente relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje frente a la lectura. El desarrollo de esta metacognición podría ir unido con el desarrollo del pensamiento crítico. (Álvarez López, citado en Acuña 2017).

Numerosos estudiosos de literatura consideran el uso del libro álbum muy adecuado para lectores de corta edad, por su formato, ilustraciones, contenido... capaces de conectar con el imaginario infantil. (Durán, 2005, Arizpe & Styles, 2005).

Por ello se ha decidido usarlo en este estudio. Por otro lado, el autor e ilustrador Anthony Browne, ganador del premio Andersen por toda su obra, aporta con sus ilustraciones una forma diferente de narrar en la que es el lector quien debe valorar e interpretar los libros.

A través de este trabajo de investigación se pretende conocer si existe conexión entre el desarrollo de pensamiento crítico en edades tempranas mediante un buen uso metodológico de algunos libros álbum de A. Browne.

1.1.1 Preguntas de investigación

A continuación, se concretan algunas de las preguntas que la investigación trata de documentar a través de este trabajo.

Esta investigación explora la posible existencia de relaciones entre el desarrollo del pensamiento crítico en la etapa de infantil a través de los libros del mencionado autor como valor positivo para la educación del futuro.

Por ello se va a tratar de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿De qué manera entienden los niños de 4/5 años de edad los libros ilustrados de Anthony Browne desde una perspectiva de pensamiento crítico?
2. ¿Qué sentidos o significados extraen de su obra?
3. ¿Puede un niño de 4 años argumentar sobre las distintas interpretaciones de alguna de las obras de Anthony Browne?
4. ¿Puede un libro infantil hacer reflexionar a un grupo de niños de 4 años sobre temas ambiguos o desconcertantes?

1.1.2 Objetivos

Este estudio trata de profundizar entre las conexiones que pueden realizar los niños sobre extractos, imágenes y relatos ambiguos de ciertos libros del autor A. Browne y las posibles repercusiones que éstos pueden ejercer sobre su pensamiento.

El objetivo general de esta investigación se centra en conocer qué aspectos captan los niños de entre 4 y 5 años de edad sobre las obras de Anthony Browne e indagar sobre qué puntos de vista o reflexiones extraen de sus obras desde una perspectiva crítica y entender si pudiera preverse cierta conexión con el desarrollo de pensamiento crítico.

Como objetivos específicos interesa indagar y conocer sobre los diferentes aspectos:

- Elementos metaficcionales de las obras de Browne
- Relación entre imagen y sentido individual
- Interpretación de la historia en conexión con la construcción de sentido
- ¿Qué interpretaciones realizan los niños sobre los hechos?
- ¿Qué interpretaciones realizan los niños sobre las imágenes?
- Lectura implícita
- Apropiaciones que realizan los niños de las obras para sí mismos.

1.2 Estado de la cuestión

A continuación se va a esbozar algunos aspectos del desarrollo del pensamiento crítico importantes, según autores relevantes en el panorama socio-crítico y comunicativo, de los cuales se exponen algunas de sus principales preocupaciones acerca de su visión global del panorama educativo, para continuar con una aproximación teórica sobre el libro ilustrado o libro álbum, terminando con un acercamiento a lo que significaría la obra de Anthony Browne en el panorama del desarrollo del pensamiento crítico literario.

1.2.1 Pensamiento crítico

Dentro del paradigma natural se enmarcan Morín, (1999), Habermas, (1984) y Kemmis, (2007) donde la educación para el futuro consistiría en pasar por una transformación de la educación actual en la que se pudiera dar alguna clave que ayude a las personas a vivir en paz y armonía.

Estos autores hablan sobre racionalidad y racionalización. Delimitan una especie de línea roja que las separa y que es muy importante para mostrar en lo que difiere la una de la otra. Morín habla de la racionalidad como el establecimiento de una adecuación entre coherencia lógica (descriptiva, explicativa) y una realidad empírica mientras que la racionalización es la construcción de una visión coherente y totalizadora del universo a partir de datos parciales, de una visión parcial o de un principio único.

Para Morín, la racionalidad crítica debe ejercerse sobre los errores e ilusiones de las posibles creencias, doctrinas y teorías porque si no es así puede convertirse en

racionalización, capaz de dañar la discusión de argumentos y fundamentarse en bases falsas que no permitan la verificación empírica. Morín cree en una racionalidad teórica, crítica y autocrítica en la educación del futuro basada en un principio de incertidumbre para intentar evitar que racionalidad pase a ser racionalización. (Morín, 1999).

Según Habermas, La racionalidad ha dejado de pretender ser absoluta y se entiende como racionalidad comunicativa, intersubjetiva. Este autor se centra en el conocimiento racional intersubjetivo de carácter dialógico y anti-fundamentalista. La racionalización para él la sufre la sociedad occidental que se ve reflejada en la educación por su carácter instrumental, afectada por los valores burocráticos de las organizaciones y sistemas denominados como “racionales”.

Habermas (1984) se posiciona a favor de la teoría comunicativa fundamentada en su teoría de “los intereses constitutivos del saber” donde los puntos de vista desde los que aprendemos la realidad están basados en “la historia natural de la especie humana”, unidos a la forma sociocultural de vida de las personas. Habermas añade en su teoría “la orientación general” un sentido práctico a la comunicación y el entendimiento mutuo entre las personas. Aboga por una educación donde la comunicación tenga la finalidad de que las personas sean capaces de conocerse a sí mismas en y por los demás. (Habermas, citado en Kemmis, 2007).

Para Habermas existe una comunicación racional que implica más que un negociar de intereses individuales. Los sujetos comunicativamente actuantes no sólo son reflexivos y constructivos, que interpretan y construyen activamente su realidad, sino que además de esto cambian y mejoran su realidad dentro del marco estructural, puesto que resuelven conflictos mediante el discurso, tema que lleva a un acuerdo no sólo ficticio; “se basa en convicciones compartidas». La capacidad del habla, factor intrínseco en las personas humanas como foco para la comunicación y un nuevo saber hacer. Actuar para mejorar y comprender mejor las sociedades modernas, defender los intereses de las personas llegando a pactos o consensos mediante la comunicación.

En la transición hacia una educación para el futuro, Kemmis (2006) afirma que existe un interés asociado a ésta: el emancipador. Este interés, Kemmis lo plantea como muy importante dentro de las preocupaciones humanas porque lo considera como un principio evolutivo capaz de distanciar y separar a las personas de otras formas de vida. Para Kemmis, la emancipación implica una libertad que va unida a valores como la verdad y la justicia, por lo que este autor cree que desde la escuela puede enseñarse la acción autónoma y responsable basada en decisiones informadas y que procedan de varias fuentes de saber.

Para ir concluyendo, según la visión socio crítica, Kemmis espera una educación en pro de una sociedad más justa aun conociendo que la autorreflexión y el auto entendimiento puedan distorsionar la sociedad.

A través de esta cita, Kemmis refleja de forma muy clara lo que la escuela crítica es para él: “es un fenómeno ideológico y socialmente construido, políticamente organizado como práctica social y personalmente pensado, percibido y realizado en determinadas prácticas que tienen lugar en las escuelas, y en otros escenarios.” (Kemmis. 2007, p.27).

Como dicen Carr y Kemmis, “lo máximo que admite la racionalidad es que aceptemos las teorías capaces de resistir a la crítica. En la ciencia, la finalidad de la razón consiste en ser crítica, y no justificativa”. (Carr y Kemmis, 1988, p.134). Entonces la ciencia no tiene un fundamento seguro, pero sí un elemento evolucionador que implica que la educación del futuro no se piense como estática y vaya al ritmo de las necesidades y realidades sociales.

Por último, para Carr y Kemmis (1988) la idea de autocrítica y pensamiento abierto, va unida junto con la comunidad científica, que presta su apoyo, hacia la búsqueda de una forma de democracia de vida social emancipadora que se distancie del adoctrinamiento así como la educación del presente y del futuro debiera considerarlo también. Estos autores creen en la transformación de la educación y gracias a la investigación puede ocurrir dicho proceso.

La investigación hacia una educación crítica podría ir de la mano hacia la construcción de una democracia crítica donde puedan coexistir libertad individual y justicia social basada en la comunicación, reflexión y debate entre las personas. (Ruiz Varona, citado en García Pérez, 2000).

1.2.2 Libro álbum

Se continúa con una aproximación teórica sobre el libro álbum como herramienta literaria para lectores infantiles y se menciona su gran valor literario, estético, cultural, social, crítico y comunicativo. Y a continuación se presenta literatura previa reciente sobre el género de libro álbum.

La lectura y el pensamiento se unen para dar paso a un desarrollo comprensivo y crítico sobre el pensamiento, según Chambers (2006) los autores con sus obras permiten que se lleve a cabo una “relectura” del razonamiento, en la que se ven afectados juicio, criterio, intención o posicionamiento. Cerrillo (2007) en esta línea propone que la lectura continuada,

desarrolla competencias expresivas y comunicativas esenciales para la vida, lo que supone alcanzar competencias en otras áreas.

El libro álbum que nos ocupa esta investigación conecta de forma muy positiva con el imaginario infantil, pudiendo ayudar a los niños a conectarse con la lectura y su pensamiento además de comenzar a desarrollar sus primeros juicios de valor e iniciarse en la alfabetización de imágenes. (Durán, 2005, Arizpe & Styles, 2005).

Dentro de los distintos álbumes, existen unos libros que se pueden denominar ambiguos por su doble intencionalidad de significados y que dejan un vacío en la historia donde es el lector quien tiene que rellenarlo. Esto hace que el lector tenga un papel muy activo a la vez que se enfrenta a nuevos retos en su lectura, comprensión e interpretación de la obra. (Turrión, 2012). El uso de este tipo de álbumes en la etapa de educación infantil podría ayudar a los niños a descifrar puntos contrapuestos y a desarrollar su pensamiento crítico.

A continuación se exponen algunas definiciones sobre el libro álbum y se citan algunas aportaciones de sus numerosos usos literarios.

El libro álbum podría definirse como la suma de dos códigos; textual y visual que se integran bajo un soporte de potencial significación permitiendo así formas narrativas más flexibles y aceptando estructuras complicadas a través del uso narrativo de la imagen. (Turrión, 2012).

Según Nodelman (1988), texto e imagen trabajan juntos, en una complementariedad donde las relaciones entre las imágenes y los textos tienden a ser irónicas ya que cada uno habla de asuntos sobre lo que el otro es silencioso.

El ritmo único de las imágenes y las palabras funcionando juntas es lo que distingue a los libros ilustrados de otras formas de arte visual y verbal. Las historias de los álbumes ilustrados plantean retos al niño y por ello, éste contribuye de forma positiva en su desarrollo cognitivo, intelectual, estético y emocional. (Nodelman, 2010).

Para otros autores como Senís el libro álbum es poco conocido fuera del ámbito literario, su aportación a la literatura es genuina y original, conforta una manifestación de primer orden de la cultura postmoderna por su carácter abierto y por la relación complementaria entre texto e imagen, en el que una parte sin la otra, la obra no tendría sentido. (Senís, 2014)

Los libros de imágenes se convierten para los niños de segundo ciclo de infantil en

excelentes auxiliares en cuanto al fomento de la lectura en tan temprana edad. Provistos de seres inanimados que cobran vida, ayudan al niño a discernir entre el mundo interno del externo. Sin dejar a un lado el valor artístico, que enseña a fijarse en la estética como valor en sí mismo. (Arizpe, 2007). El libro álbum trata la fantasía y la imaginación como elemento extralingüístico de una forma trascendente, descubre a los primeros lectores que se puede interpretar el libro de varias formas, favoreciendo la aparición de las primeras conversaciones literarias entre los niños. (Chambers, 2007a).

Muchos estudiosos como Arizpe y Styles, Durán, Colomer, Tabernero... defienden la idoneidad del uso del libro álbum en las aulas de infantil y existen muchos estudios realizados sobre el tratamiento de este género en áreas específicas como por ejemplo el autismo. (Calvo y Tabernero, 2015).

Muchos son los proyectos relacionados con la integración social de niños inmigrantes como los realizados por el grupo de investigación Gretel.¹

Y es que cada vez son más los referentes encontrados en artículos, libros, revistas literarias y blogs. El equipo de investigación Gretel, con Teresa Colomer como principal investigadora, ha realizado un proyecto llamado: “La interpretación literaria de álbumes en el proceso de acogida de alumnos inmigrantes”. (2008-2011). El objetivo del proyecto era vincular el uso de la literatura infantil en los programas de acogida de los niños y jóvenes inmigrantes en la escuela y explorar su idoneidad para el aprendizaje lingüístico y para la comprensión cultural del mundo propio y ajeno como agente de cohesión social. El álbum (con títulos específicos) como protagonista, junto con metodologías para su uso en las aulas para este fin.

El libro álbum requiere de una alfabetización de la imagen donde prima la importancia del uso de una acertada metodología combinada con un buen hacer en la mediación. Además de un tratamiento especial en la mediación, donde los niños pueden aprender a leer las imágenes por su contenido narrativo, estos libros brindan la oportunidad de desarrollar capacidades de interpretación, decodificación, extracción de significados, acercamiento a la estética como valor en sí misma y la aproximación hacia el juego literario metafictional entre otros. Pero ante todo, son una experiencia para los niños. (Arizpe & Styles, 2005; Turrión, 2012).

¹ Gretel (Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona). Dirigido por la doctora Teresa Colomer, Actualmente tiene el reconocimiento de “Grupo de investigación consolidado de la Generalidad de Cataluña” (2014SGR47) (2014-2016). Su objetivo principal de investigación es el uso de los libros infantiles y juveniles para los aprendizajes literarios en la escuela obligatoria

Según Tabernero, una de las aportaciones del libro álbum en el desarrollo de la competencia lectora en el niño ha sido la presencia de la metáfora en la aproximación al discurso literario y artístico. También expone que el libro álbum en el siglo XXI implica en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo activo que vaya llenando los espacios vacíos. La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos. Por este motivo el libro álbum para ser disfrutado, requiere de un tiempo de contemplación distinto de los mensajes verbales visuales que conlleva el día a día. (Tabernero, 2016)

1.2.3 La obra de Anthony Browne desde una perspectiva crítica

Browne es un autor muy distinguido que destaca por la totalidad y cada una de sus obras. Anthony Browne es considerado uno de los principales creadores de libro-álbum en el mundo y ha sido traducido a más de quince idiomas. Su autorreferencialidad, su intertextualidad y su capacidad de invitar a observar son ingredientes más que suficientes para atrapar al lector.

Anthony Browne nació en Sheffield, Inglaterra, el 11 de septiembre de 1946. Es un importantísimo autor e ilustrador de libros infantiles de reconocimiento internacional que cuenta con más de cuarenta títulos publicados. (Berlangu, 2010, diario12)

El hecho de que Browne naciera un año después de que la guerra terminase tuvo un impacto muy significativo en él, su padre estuvo ahí, no fue fácil y su madre perdió un bebé. Aunque el autor ha escrito historias sobre infancia solitaria, no se identifica con ello, reconoce una infancia de afectos y de felicidad. Browne piensa en su padre como un ser fuerte pero a la vez amable y dulce a pesar de que descubriera más adelante las muchas de las barbaries que tuvo que cometer y vivir en la guerra. (Berlangu, 2010, diario12)

Influenciado por la figura de su padre, un hombre fuerte pero amable a la vez, Browne plasma en sus obras esta fascinación, utiliza la figura de los gorilas por el contraste que representan (fuerza y gentileza). El dibujo le ha acompañado desde siempre, estudió dibujo y se graduó en el Leeds College of Art con mención honorífica. En Manchester, trabajó como dibujante de temas médicos en un hospital, lo que le acercó a establecer una unión entre pintura y lo humano, el orden y la precisión que posteriormente reflejará en sus futuras obras. Durante el periodo de junio de 2001 a marzo de 2002, Browne trabajó y colaboró en el Tate Gallery, un importante museo de arte de Londres. Estuvo colaborando en el proyecto Caminos Visuales, donde tuvo contacto con niños de escuelas marginales para realizar actividades de lectura y escritura. Esta experiencia cambió para siempre al autor, quien

realizó *El juego de las formas*, un libro que aborda las reacciones humanas frente a las obras de arte. Fue nombrado Home Children's Laureate para el periodo 2009-2011, como reconocimiento a su labor excepcional en el campo de los libros para niños. Browne crea con sus acuarelas una narrativa fuerte, que mezcla el realismo con toques surrealistas y fantásticos y con efectos visuales humorísticos e ingeniosos. Su habilidoso uso del color, patrones y fondos promueven sutilmente una empatía con sus protagonistas. (Solans, 2017)

Hoy en día Anthony Browne es considerado uno de los principales creadores de libros-álbumes en el mundo y ha sido traducido a más de quince idiomas. Cuenta con el premio Hans Christian Andersen 2000 en la categoría “Ilustrador”, por la totalidad de su obra. Anthony Browne publicó su primer libro en 1976 y siguió publicando, pero fue con *Gorila* cuando consiguió un éxito abrumador y varios premios importantes. (Solans, 2017).

a. Algunas de las características de los álbumes de Browne: autorreferencialidad e intertextualidad

Las obras autorreferenciales son aquellas en las que los autores trabajan sobre sí mismos y su entorno más cercano. La metaficción es una forma de literatura o de narrativa autorreferencial que trata los temas del arte y los mecanismos de la ficción en sí mismos. Es un estilo de escritura que de forma reflexiva o autoconsciente recuerda al lector que está ante una obra de ficción, y juega a problematizar la relación entre ésta y la realidad. (Díaz y Morales, 2005)

Anthony Browne refleja en sus obras la influencia de lo que fue su infancia, su imaginario, sus miedos, supersticiones, su superación, aceptación y complicidad- rivalidad entre él y su hermano mayor. La influencia de la época que le tocó vivir, un padre idealizado y a veces confuso y su predilección por los gorilas, hacen que el autor tenga una forma única de ilustrar y de contar. Es cierto que la figura del padre y el tema del amor filial están casi siempre presentes en los libros de Anthony Browne aunque no en todas sus obras de forma tan tierna como en *Mi papá*. (Berlanga, 2010).

Sus libros son una verdadera delicia artística desde el comienzo hasta el fin, llenos de detalles y pistas que se van sucediendo en las páginas, aportando significados, y haciendo que sus obras sean unas preciosas obras de arte. (Schroeder, 2013).

Anthony Browne se refiere a su forma de escribir, como una creación para sí mismo, como si escribiera para el niño que fue.

Tal y como señala en su entrevista cedida por Achuka a la revista *Babar* (2005), Browne no piensa en sus obras para un público concreto, sino todo lo contrario, Browne crea sus libros reflejando su creatividad y su estilo sin pensar a qué tipo de lector podrá gustarle. Con los temas le ocurre algo similar, según *Babar* (2005) el autor dice que prefiere no tomar partido en temas de sociedad, prefiere exponerlos dejando siempre una vía ambigua de interpretación, invitando al lector a pensar. Browne explica en su entrevista que prefiere contar la historia desde dos puntos de vista diferentes,

Browne utiliza la ilustración como código no escrito para ser leído, así los niños aprenden a leer imágenes de forma natural. El hecho de que el autor dé tanto peso a la palabra como a la imagen se puede deber a que él es ilustrador y escritor, y le es más fácil pensar la historia y contarla en estos dos códigos, pero también porque los niños necesitan engancharse a los libros, ver en ellos ese vehículo donde todo es posible. (Berlangua, 2012)

Anthony Browne trabaja entre la simpleza y la complejidad. Sus obras son un proceso que busca simplificar el texto y enriquecer la imagen, cree sinceramente que no es más lector un individuo que lee más texto, y aboga por que los niños descubran desde pequeños que en los libros puede ocurrir cualquier cosa. (Klibanski, 2010)

El autor en sus obras intenta escribir en un orden, aunque le gusta introducir elementos conectores y pistas para seguir la historia. Prefiere el álbum porque es un elemento físico donde dibujar y escribir con lápiz y papel. Escribe historias sin moraleja donde trata el difícil tema de los afectos, los miedos, lo individual frente a la percepción de los demás, la superstición, la timidez... Browne conecta con el mundo infantil porque en cierto modo no se olvida de que fue niño y de las fantasías reales que se encuentran en ellos. En cierto modo es en la edad adulta cuando nos desprendemos de aficiones y de cosas que se hacen cuando eres niño, como dibujar, imaginar... para convertirnos en personas que hacen otras cosas que no les gustan, olvidándose del mundo tan fantástico del niño. (Klibanski, 2010)

Una de las preocupaciones de Browne son los sentimientos de los niños, y esto se refleja en sus obras. Cuando él ve una preocupación real, intenta dibujarla para que sirva de ayuda a la vez que el niño encuentra sentido a lo que le pasa. Como le ocurrió con su libro *Cambios*. (Klibanski, 2010).

Browne propone a través de experiencias visuales, la intertextualidad. Los niños pueden ver en su creación literaria ciertas alusiones que el autor hace a otros cuentos o a personajes clásicos. Pero también el autor usa esta intertextualidad como eje motivante para seguir leyendo y haciendo conexiones mirando o escuchando el texto. Con la

intertextualidad Browne pretende que los niños se sientan familiarizados con otros elementos que puedan reconocer y así comprender mejor las experiencias que estén viviendo. (Cicarelli y Sione, 2013)

Cuando los niños son capaces de establecer relaciones intertextuales, se sienten satisfechos por haber discriminado y unido símbolos en el texto, el hecho de aprender a hacer conexiones motiva al niño a seguir apreciando y disfrutando la obra entrando en la vivencia de la experiencia literaria placentera. (Cicarelli y Sione, 2013)

Son precisamente las ventajas de la intra- e intertextualidad en las obras de Browne, lo que Arizpe & Styles nos plantean en su texto *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. (2004), entre otras cosas.

Los niños a través de la intertextualidad de Browne descubren un interés por la obra y también por el autor, pudiendo ser base de lo que comenzaría a forjarse su itinerario lector. El autor mezcla el arte en sus historias, donde los niños pueden reconocer obras y sus autores en otros ámbitos posteriores. Como por ejemplo en su obra “series de Willy”. (Schroeder, 2013). Las obras de Anthony Browne también son reconocidas por hacer surgir en los niños preguntas que posteriormente serán debatidas con los padres. Con sus obras se genera un cálido diálogo y discusión donde sus ilustraciones tienen este papel esencial.

La obra de Anthony Browne cuenta con obras ambiguas de varios niveles de lectura e interpretaciones diferentes. Este autor ha recibido múltiples reconocimientos y premios por su genialidad a la hora de exponer sus historias, su intertextualidad, su estética o su forma de comunicar y narrar a través de sus ilustraciones, por ello se ha optado por hacer un análisis de algunos libros de su obra e indagar sobre qué reflexiones e interpretaciones son capaces los niños de educación infantil de extraer de estos libros.

En educación infantil es muy necesario crear discusión en clase, y siguiendo el enfoque “Dime” de Aidam Chambers (1997), se genera una participación activa, satisfactoria de la lectura donde el niño comprende mejor el contenido del texto, se favorece su gusto por la lectura creando significados y despertando su sentido crítico.

b. Enfoque “Dime” de Aidam Chambers (2007a)

En este apartado se exponen algunas de las consideraciones de Chambers sobre la lectura y los primeros lectores y se detalla en qué consiste el uso del enfoque “Dime” de Aidam Chambers (2007a) como metodología utilizada en las sesiones con los álbumes de Browne y que se han llevado a cabo en este estudio.

Para Chambers, el placer de un libro de literatura proviene de descubrir patrones de sucesos, personajes, ideas, imágenes y de lenguaje intercalados en el texto. Así pues, los libros para primeros lectores están diseñados con imágenes y palabras que permiten que se dé este descubrimiento en una lectura más o menos corta. Una vez que han disfrutado de la experiencia varias veces, gradualmente, éstos van aprendiendo cuánto tiempo y esfuerzo deben invertir para poder recibir a cambio el placer que hace que leer valga la pena. (Chambers, 2007b).

El tiempo de lectura, el propiciar un buen ambiente, el momento para hojear libros y permitir que los niños se ayuden y hablen de sus preferencias, las obras bien elegidas, la lectura en voz alta y la conversación sobre las lecturas de los niños guiadas por el maestro son los elementos más indispensables que para Chambers (2007b) crearán un vínculo entre los niños y los libros.

El enfoque “Dime” parte del modo conversacional básico del uno a uno, aunque se incluye un adulto facilitador para intentar crear una comunidad de lectores cuyo mutuo interés está concentrado en un texto compartido diseñando en consecuencia, un tipo de conversación que es individual y al mismo tiempo, comunitaria. La conversación literaria para Chambers sirve para realizar descubrimientos que no se hubieran llevado a cabo de manera individual. Este enfoque pone énfasis en la conversación literaria y la escucha cooperativa, dos aspectos básicos que sirven de ayuda a los niños en su aprendizaje como lector reflexivo.

El papel del adulto es de facilitador, capaz de estimular a los pequeños lectores animándoles a comentar lo que les es obvio, lo que piensan que saben sobre el texto para que sean capaces de descubrir lo que no saben que sabían. Para facilitar la conversación, Chambers propone unas preguntas abiertas en las que todos tengan algo que decir, todas las aportaciones conforman la conversación y son valiosas. Este hecho implica una alta participación en compartir opiniones e interpretaciones con el fin de construir los sentidos.

Se parte de las siguientes preguntas como base: ¿hay algo que te haya gustado del libro? ¿Hay algo que no te haya gustado o que te haya disgustado? ¿Hubo algo que te

desconcertara?, ¿notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión? Chambers plantea una contraposición a las preguntas que habitualmente se utilizan en lecturas donde el maestro/a parece que tiene las respuestas adecuadas y que el niño se presupone que debe llegar a contestar. Según este autor: “no se trata simplemente de que la maestra tenga las preguntas listas en su cabeza, sino que también tiene que estar en sintonía con la conversación, saber usar las preguntas, 'generales' o 'especiales', cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente” (Chambers, 2007a, p. 113).

Las preguntas que sugiere Chambers intentan desplazar la antigua forma de interrogar a los alumnos sobre una lectura. Más allá de tener predefinidas una batería de preguntas, para este autor es más importante preguntar aspectos que el propio maestro/a no conoce, y concreta Chambers, que es más necesario que el docente se centre en escuchar las propias preguntas de los niños que les son suscitadas por el libro para poder usarlas en la construcción de sentidos y en el hecho en sí mismo de descubrir más sobre un texto entre todos. (Chambers, 2007a).

Esta propuesta conversacional va unida con el hecho de propiciar un buen ambiente para la lectura y de reservar tiempo para la lectura con la finalidad de ayudar a los niños a que aprendan a observar cada detalle de la obra. Los niños poco a poco aprenderán a poner atención en los libros valiosos por periodos de tiempo cada vez más largos.

Se precisa entender de manera más global los planteamientos de Chambers sobre la lectura literaria y cómo hacer que los niños disfruten de una buena lectura a partir de la conversación y la escucha cooperativa, ya que intervienen muchos más factores que engloban la propuesta como una propuesta con éxito. La selección y preparación de la obra, el hecho de conocerla a fondo, el disfrutarla y compartirla son factores muy importantes que incidirán sobre los presupuestos.

c. Breve análisis y reflexión de las obras: *Mi papá*, *El libro de los cerdos*, *Gorila*, *Cosita Linda*, *Willy* y *Hugo* y *Voces en el Parque*.

A continuación se detalla un pequeño análisis sobre algunos de los libros que se han utilizado en este estudio y que todos son obra del autor A. Browne. Los libros presentan varios niveles de dificultad y se destacan algunos de ellos por su crítica pausada y su ambigüedad interpretativa.

Mi papá

Este álbum representa la idealización que todo niño tiene en algún momento de su infancia con su padre. La visión que se comparte mayoritariamente por el niño de todo lo que es capaz de hacer su padre, héroe, valiente, individuo que puede hacer cualquier cosa como saltar sobre la luna o caminar sobre una cuerda floja... Browne dibuja la figura de su padre caracterizándolo de diversas formas, un caballo, un pez, un gorila, un hipopótamo o un suave osito, a la par que le dota de unas increíbles y diversas habilidades como un gran jugador de fútbol, un gran bailarín... Tanto en la portada, guardas como en todas las páginas del libro aparece un papá en bata, el dibujo de la bata de cuadros sirve de hilo conductor de la obra. Aparecen referencias a otros cuentos, caperucita, los tres cerditos y el lobo feroz. También utiliza señales que facilitan la conexión con otros libros del propio autor como el chaleco de Willy o un papá gorila fuerte representando la escena de la obra *King Kong*. A través de las ilustraciones y el texto escrito, Browne contrasta la realidad que pudiera envolver a la figura de papá y el imaginario de lo que cree que es y siente. Este hecho evoca a la reflexión, nos muestra la existencia de dos o más realidades posibles.

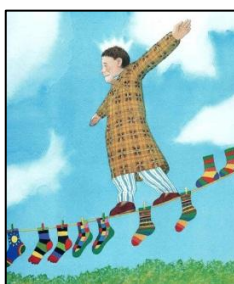


Figura 1. El padre idealizado

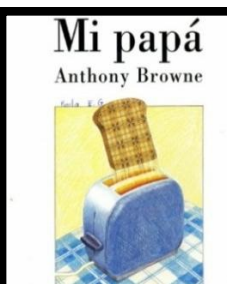


Figura 2. Dibujo de cuadros



Figura 3. Realidad imaginario

El libro de los cerdos

El libro de los cerdos es una extraordinaria obra que une el imaginario infantil con una intensa representación de la realidad. Browne matiza cada detalle, colores y formas intensificando y conectando con las emociones de los personajes. Aparecen referencias de otras obras, como el sillón de flores que representaba en *Mi mamá* una persona acogedora o cuadros artísticos que se van convirtiendo al igual que los protagonistas en cerdos.

El autor, utiliza el color rosa tanto en la portada como en la contraportada como signo del color rosa del cerdo. Pero no sólo es a través del color donde se producen ciertas similitudes con el animal, al hilo de cómo va aconteciendo la historia los personajes se van

convirtiendo en cerdos, al igual que muchos de los detalles de las habitaciones o exteriores de la casa.

Este álbum junto con todos los que conforman la obra de Browne se distingue por la forma de crear conexiones entre texto e ilustración, se hace latente la forma tan sutil de comunicar a través de los dibujos todo lo que el autor quiere transmitir a sus lectores. Browne nos enseña a leer sus imágenes por medio de cada detalle, cada gesto y cada dibujo. Siempre se descubre algo nuevo en cada lectura de la obra.

La portada comienza con una imagen donde la mamá lleva a cuestas a toda su familia, es una imagen muy expresiva que predice lo que está ocurriendo a esta mujer de imagen triste frente a la imagen sonriente de los demás miembros de su familia. Browne juega con la presencia y la ausencia de la mamá que siempre se encarga de hacer todo tratando de visibilizarla, dándole voz.

Los personajes podrían ser perfectamente cualquier miembro de nuestra sociedad actual y Browne con su obra literaria ofrece la idea de cambio, de repensar la situación en la que se somete muchas veces la mujer de hoy.

Esta es una de las obras de Browne que se sale de las intenciones del autor, en el sentido de que el autor prefiere sugerir y no dictar modos de actuar o pensar, no lo consigue, hace que el lector no se quede indiferente tras su lectura. Es posible que el autor matice un final que puede sernos desapercibido. El autor escribe la palabra *pigs* 1 2 3 al revés en la matrícula del coche que mamá está arreglando, este hecho indica que no todo es ideal y que seguramente la familia no dejará de comportarse por completo como cerdos. Que es todo un reto que esto sucediera.

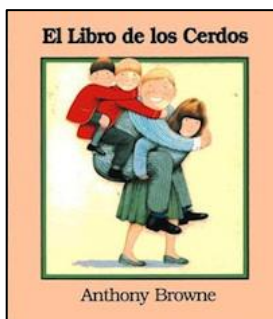


Figura 4. La carga familiar

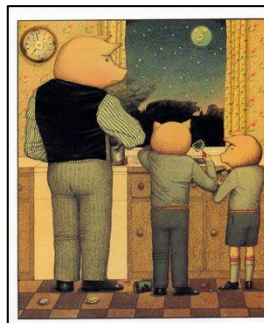


Figura 5. Conversión en animales



Figura 6. Idealización final

Gorila

Gorila es la historia de una niña llamada Ana y de su fascinación por los primates. La relación con su padre no es buena, porque éste se comporta como un hombre distante quien siempre está ocupado por lo que no tiene tiempo para ella, no le presta casi atención. Pero esta historia no deja de entrever la ternura, la esperanza, la posibilidad bajo la angustia.

Browne consigue con esta obra amable, sacar a la luz las nuevas formas de familia que hoy por hoy abundan en nuestra sociedad, y los nuevos retos que los padres, en este caso el padre tiene que afrontar con el cuidado y atención de su hija. Caben varias interpretaciones de la historia, pero ambas caminan hacia la esperanza y lo positivo.

Como he mencionado en la biografía de Browne, el autor trata de reflejar en sus obras sus vivencias e imaginario de su infancia. Es posible que aquí se refleje su relación con su padre y su gran idealización de lo que le hubiera gustado que fuera. Como no puede ser de otro modo, esta gran obra, está llena de detalles, matices y pistas que hacen de ella una obra literaria única, Browne cuida cada detalle en cada página y hace un tratamiento fantástico del reflejo de los sentimientos de los personajes y de realidades que a veces normalizamos, como por ejemplo los animales encerrados en los zoológicos.

En *Gorila* caben distintas interpretaciones de lo que sucede en la historia, siendo el lector quien se fije en las pistas que va dejando el autor para argumentar y justificar lo que a cada uno le parece que ha podido suceder. El final queda abierto al imaginario del lector.



Figura 7. Un sueño hecho realidad

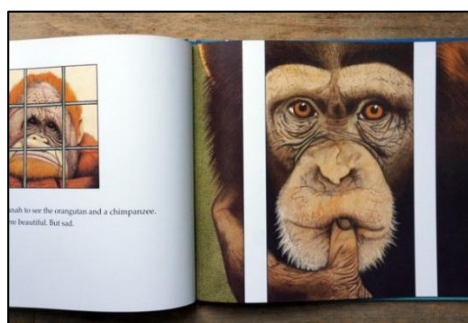


Figura 8. Una triste realidad

Cosita Linda

Cosita linda es una de las obras de Anthony Browne capaz de no dejar indiferente a los lectores, en ella el autor refleja como nadie sentimientos tan fuertes como la tristeza, la soledad, la amistad, la desesperación y la rabia entre otros. A través de la belleza de sus ilustraciones, el autor es capaz de expresar todos estos sentimientos en los personajes y

transmitirlos a los lectores de una manera cautivadora percibiéndose una gran empatía por la historia y es que la belleza y calidad de sus ilustraciones cobran una gran fuerza en el contenido narrativo de la historia.

En su lectura de imágenes quedan abiertos algunos interrogantes del por qué o cómo a veces podemos enfurecer de repente, pero esta simpática historia de amistad podría encubrir una crítica social que en su fondo puede leerse. (La historia de gorila llevada a la gran pantalla y el tratamiento de los humanos con los animales).



Figura 9. Expresividad

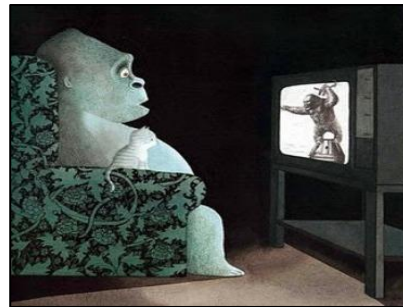


Figura 10. Otro nivel de lectura

Willy y Hugo

Willy y Hugo es una historia entrañable donde el pequeño chimpancé Willy, y Hugo Gorilón tienen un encuentro fortuito, desde ese momento comenzará a forjarse una bonita amistad. Lo cierto es que Willy se siente un ser débil y desplazado, un chimpancé en un mundo de gorilas al que envidia. Por otro lado Hugo Gorilón es grande y fuerte, hacen la pareja perfecta, tienen mucho en común. Ambos intentan siempre verse como el otro, se complementan.

Esta obra consigue llegar a los lectores con un sutil texto y unas imágenes que entretejen la historia. Se caracteriza por su expresividad, color y juego de la proporción en el que Browne invita al lector a mirar de otra manera. El hecho de utilizar gorilas para contar historias de humanos, permite que cualquier persona pueda sentirse reflejada en ellos. Y permite que los lectores se pongan en el lugar de los gorilas, ya que hace una lectura de cambio de papeles “como cuando aparecen los dos amigos visitando el zoológico y detrás de las rejas hay una familia de humanos con caras de enfado y tristeza”.



Figura 11. Visita al zoo

Voces en el parque

Este libro cuenta la historia de un encuentro ocurrido en un parque en el que los protagonistas lo recuerdan en épocas del año diferente, exponiendo y recordando así la manera en que cada uno lo ha vivido.

Esta obra representa quizá la obra en la que el autor ha querido manifestar abiertamente su deseo de que sea reconocible el comportamiento humano escondido tras unos dibujos de gorilas. Por eso aparecen componentes humanos, brazos y manos humanas. La obra está repleta de connotaciones en sus ilustraciones lo que hace que se le atribuya una categoría de gran calidad artística por su estética y metáfora. Además de que aparecen muchas connotaciones cargadas de significado, el autor en este libro ha dejado plasmados diversos adornos divertidos escondidos en sus ilustraciones.

Es una obra muy rica para ser descubierta una y otra vez, porque siempre aparece un detalle que antes se había pasado por alto o se encuentra una nueva clave de significado que cada lector apropia como suyo.



Figura 12. Encuentro

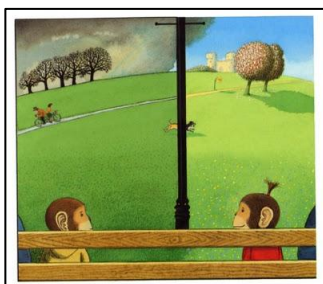


Figura 13. En el banco



Figura 14. Se marcha

2. Método

Este trabajo de investigación opta por un diseño de estudio de caso, el cual se reconoce como el diseño clave en la investigación cualitativa, en este caso se concibe como el estudio de un conjunto de actividades recogidas en diversos métodos, técnicas y herramientas para tomar los datos, pudiendo recogerse de entre uno a veinte casos. El estudio de caso toma el énfasis en la comprensión del contexto en el que ocurren los hechos acercándose a conocer una realidad. (Sabirón, 2006).

Según Mcmillan y Shumaker, (2005), el estudio de caso investiga escenarios únicos en los que intervienen el contexto sociocultural natural con una interacción directa que incluyen a la persona o al grupo. Se denominan estudios exploratorios y suelen servir para sugerir propuestas y contribuir así a la teoría, la práctica, las normas y los temas y acciones sociales. De estos estudios se deducen conceptos abstractos ya que son elaborados a partir de observaciones y no de teorías previas.

Como contribución a la práctica, estos estudios pueden ser útiles para comprenderla y mejorarla. En cuanto a su contribución a las normas el estudio de caso puede inspirar y plantear modificaciones en estatutos o regulaciones pudiendo llegar a ser de ayuda en la elaboración de nuevas normas. Por ende, de cara a una contribución hacia temas sociales, estudios centrados en la experiencia vivida de diferentes grupos hacen visibles sus carencias, debilidades o fortalezas dejando visibles sus realidades culturales/sociales frente a la cultura dominante o al grupo social menos afectado. (Mcmillan y Shumaker, 2005, p. 406)

Con la elección de un diseño de estudio de caso se pretende el aporte de unos criterios de cientificidad que tal vez puedan permitir transferir los resultados de la investigación a otros casos en contextos similares.

Como método se opta por la observación participante en la que el cuaderno de campo se convierte en el instrumento de recogida de información y la grabación de audio en la técnica de recogida de datos junto con las producciones de los niños.

La observación participante presenta una forma de conocer la realidad a través de la percepción de la realidad. Con la elección de este método se pretende así poder seleccionar los datos del fenómeno elegido para interpretarlos y después poder elaborar una visión de lo más cercana a la realidad estudiada. (Arraiz, 2016).

2.1 Participantes

La muestra seleccionada para este trabajo consta de 8 sujetos, comprendidos entre la edad de 4 y 5 años. Los sujetos pertenecen al segundo curso de segundo ciclo en educación infantil del CEIP Nertóbriga situado en la Almunia de doña Godina (Zaragoza).

Contextualización:

Es un colegio rural con una economía basada en el sector servicios y agricultura. La economía de las familias es muy diversa ya que cuenta con más de 5 nacionalidades en cada clase y con distintos niveles de dominio del idioma, son grupos muy heterogéneos y diversos.

El colegio lo forman unos 360 alumnos, 95 pertenecen al segundo ciclo en Educación Infantil y 275 pertenecen a Primaria. El centro es bilingüe, dentro de la organización de los Tiempos Escolares, y forma parte de las Escuelas Amigas de Unicef.

El CEIP Nertóbriga está dentro del programa “Valdejalón por la Educación” y apoya la igualdad y la equidad entre géneros. Ha obtenido diferentes premios dentro del área del lenguaje, entre los que se destaca el haber ganado dos años el concurso de Francofonía, y el concurso de Lectura en Público.

Los niños que han asistido a las sesiones, pertenecen a 2º de Infantil, la mayoría de origen español, y con un dominio suficiente de la comprensión y expresión oral del lenguaje y están en un grupo clase de 25 alumnos.

Tienen un desarrollo evolutivo del lenguaje normal, también en lo comunicativo con los demás. Sus capacidades cognitivas de atención, memoria...cada vez están más desarrolladas. Les cuesta descentrarse de su propio punto de vista y adoptar el de los demás y les cuesta contemplar un mismo objeto o suceso desde distintos puntos de vista a la vez. Van descubriendo factores como el orden, las relaciones, las secuencias o los procesos de causa efecto. Les encantan y se motivan fácilmente con los cuentos y suelen expresar sus puntos de vista, con capacidad de escucha y buena expresión oral.

Son niños muy sociables, interactúan y se relacionan muy bien tanto con sus iguales como con adultos.

2.2 Instrumentos y técnicas utilizadas

Según Bonilla y Rodríguez (1997), el diario de campo permite al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Ya que puede resultar de utilidad la toma de notas sobre aspectos que se consideren importantes para organizar, analizar e interpretar la información. Se trata de una herramienta básica para el trabajo de campo, en el que se pueden incluir descripciones del escenario, de las personas, de situaciones, de conversaciones o de interpretaciones que el propio investigador va generando en pleno proceso de recogida de datos. Covarrubias (1998), lo define como un instrumento que permite al investigador registrar lo observado, sus formas de observación y el proceso de reflexión sobre las situaciones vividas.

A través del diario de campo, se ha llevado a cabo un registro narrativo en el que se plasman algunos hechos derivados de la observación realizada en el campo, en este caso el escenario ha sido el CEIP Nertóbriga, específicamente la biblioteca del centro donde se han realizado las sesiones sobre las lecturas de libros ilustrados del autor Anthony Browne.

Los elementos observados han sido las personas que han conformado la muestra, en este caso los sujetos de la investigación. Se han anotado acciones verbales de los niños observados, sus interacciones, preguntas, respuestas y sugerencias de la forma en la que se han sucedido.

Este diario del investigador ha facilitado autoanálisis y reflexividad. Y ha permitido cierta credibilidad y utilidad para la investigación. Las notas de campo y las transcripciones de las grabaciones de audio aparecen en el apartado de anexos de este trabajo.

2.3 Procedimiento

La investigación se lleva a cabo, como se comenta anteriormente, utilizando el método de observación participante, se continúa con una aproximación sobre el rol del investigador y la delimitación de sesiones, temporización y aproximación al estudio en sí mismo.

La observación participante exige que el observador no pertenezca a la realidad investigada, requiriendo que el observador entre en la realidad, esté un tiempo y salga de la realidad, siendo el tiempo de permanencia lo que dura la observación.

En el caso de esta investigación, la investigadora, no pertenece a esa realidad, no es nativa y va a participar de dicha realidad por un tiempo determinado.

El rol de observadora participante en general y de manera específica en la elaboración de las notas de campo conlleva determinar unos procesos para el análisis de datos de autoanálisis y reflexividad que permitan cierta distancia entre la teoría y la realidad a observar. (Lapassade, 2001)

En relación con los sujetos observados, al no conocer éstos a la investigadora ni el fin de las sesiones han podido permitir que el sesgo de reactividad no haya existido o esté controlado no siendo afectado el comportamiento de los investigados.

Las sesiones se han llevado a cabo a lo largo de tres semanas, siendo el miércoles y jueves en horario de 9,15h a 9,45/10h. La totalidad de las sesiones han sido seis.

La temporización del estudio ha sido a partir del siete de Noviembre del año 2018 al 23 de Noviembre del mismo año. Se ha llevado a cabo una sesión añadida conjunta de lectura de libros para cada aula a la que pertenecía la muestra. En este caso las dos aulas de segundo curso de segundo ciclo de educación infantil, para compartir con todos los compañeros algunas de las lecturas realizadas en las sesiones.

Para poder acceder al campo y hacer posible el estudio en cuestión, se envió e-mail a la dirección del centro explicando la línea de investigación y el formato del trabajo con los objetivos y tareas a realizar, así como la solicitud de grabación de audio. El centro a través de claustro dio por aprobada la entrada y el consentimiento informado a padres sobre el estudio y la grabación de audio.

3. Análisis de datos y resultados

Para el análisis de datos se han llevado a cabo unas estrategias de análisis, se ha seguido un pequeño procedimiento que ha llevado a reformular alguna de las preguntas de investigación y a indagar a través de informantes y las producciones de los sujetos para recoger otro tipo de datos y así poder extraer sentidos a la investigación.

Se ha sintetizado alguna estructura de interés y se han establecido conexiones con datos recogidos de los distintos instrumentos y técnicas.

3.3.1 Estrategias de análisis, proceso

La estrategia de análisis parte del escenario, de la literalidad observada y latente del colegio, y el proceso ha sido el de recabar datos en notas de campo, grabaciones de audio de los sujetos investigados y de la propia reflexividad. Los datos son interpretativos de los diarios, y de las transcripciones de las grabaciones. También reflejan las interpretaciones como observadora y la propia reflexión de la investigadora.

Se ha querido alcanzar conclusiones o por lo menos extraer y elaborar posibles respuestas a las preguntas de investigación e indagación.

Como dice Kutsche 1998, citado en Kawulich, (2005) con el análisis de datos se pretende analizar y observar las notas de campo para poder entender lo que ocurre y llegar a conocer las reacciones de los participantes en este estudio. La finalidad es intentar conocer la realidad de su hacer y su contexto educativo no de averiguar la verdad de los datos, ya que hay muchas posibles versiones de la verdad, puntos de vista de los diferentes participantes.

Las notas de campo y las aportaciones de las informantes han servido para focalizar y conocer más la realidad educativa en contexto de educación infantil, así como las posibilidades de respuesta y potencial de desarrollo sobre pensamiento crítico en niños de corta edad acerca de libros literarios con sentido crítico y con varios niveles de lectura. Esta información ha servido para triangular los datos obtenidos en las transcripciones.

Para llegar a realizar algún tipo de aproximación a la realidad o conclusión sobre lo observado se concretan nodos de interés extraídos de las notas de campo y se focaliza y reformulan supuestas interpretaciones sobre lo apreciado en las transcripciones cuestionando los núcleos de interés pudiendo ser reformulados.

3.1 Análisis temático-descriptivo de los datos

Mediante este análisis temático-descriptivo se pretende comprender mejor las situaciones vividas de los niños durante sus intervenciones. Se desean conocer las ideas, y pensamientos que los libros les han suscitado, con el fin de averiguar qué aspectos han captado los niños de estas obras. Los temas que se comentan a continuación se han seleccionado por número de veces que los niños lo han comentado, por el tiempo que se le ha dedicado en el debate, por la forma de expresión en las respuestas, situaciones en los que los niños han hecho más hincapié y por la relación en torno a los objetivos específicos y generales de este estudio.

Durante las sesiones de este estudio, se han realizado unas lecturas y se ha llevado a cabo una mediación siguiendo el enfoque “dime” de Chambers, (2007a) iniciando a los niños en las lecturas de imágenes y en la conversación literaria con la finalidad de conocer los aspectos que los niños extraen de todo ello. Los títulos de las lecturas que se han analizado más en profundidad son: *Cosita linda*, *Mi papá*, *Gorila*, *Un cuento de oso* y *Voces en el parque*.

Según la lectura individual de cada libro, han ido apareciendo distintos temas de discusión, derivados de cada una de las obras. A continuación se exponen los temas más relevantes que han ido emergiendo. Se ha intentado conocer lo que ha gustado y lo que no o qué cosas les han parecido extrañas y cómo llegan a esa conclusión, lo que es lo mismo que intentar averiguar cómo o por qué eligen unas respuestas y no otras. Sobre la lectura de *Cosita linda*, en líneas generales los niños hablan del cuidado que tiene gorila con la gatita porque la cuida y le da leche y miel, les gusta a casi todos esa situación de cuidado y afecto, ternura que desprende Gorila siendo tan grande y rudo con Linda una gatita muy muy pequeñita e indefensa. También aflora el tema de la amistad, que los niños ven en la trama y a casi nadie le ha gustado que pudieran separarlos. Sobre lo que sucede con la tele, en general los niños extraen que se ha roto una tele. Que la tele se rompe y que no se sabe con claridad quien ha sido y hasta casi al final de la sesión al hacer hincapié en la imagen anterior a la del suceso en sí (Gorila con el puño encima de la tele rota) no se empieza a hablar del motivo que ha podido llevarles a romperla. En este punto aparece el tema de que gorila enfurece, comienzan a decir que gorila ha enfurecido y lo relacionan con las imágenes, se habla de enfado y en las producciones aparece este tema con el color rojo al igual que el personaje en el libro.

Después se crea un interesante debate y los niños empiezan a dar su versión argumentada de

lo que para ellos ha ocurrido.

De la lectura de *Gorila* se extraen varios temas interesantes como la soledad, aunque se menciona casi al finalizar la sesión o la magia frente a lo real, los niños se debaten entre la realidad o la ficción exponiendo sus opiniones y argumentándolas a través de sus propios juicios basados en las ilustraciones o la invención. También se ha hablado de que todo era sueño porque de lo contrario no pueden explicarse todo lo que cuentan las imágenes. Mientras casi todos los niños hablaban de magia o pocimas como explicación a que el gorila se hace enorme, hay un niño que se mantiene firme en que no puede ocurrir y decide que la única explicación es que es un sueño, solo decide pensar en otra opción pero también realista en el momento que le comento que he visto un plátano en el bolsillo de papá. Este niño dibuja el disfraz de gorila en su producción. Piensa que el papá ha podido disfrazarse.

Como tema de interés en *Un cuento de oso*, aparte de la magia, lo mágico, surgió el de las malas intenciones de los personajes hacia osito, los niños las veían en los dibujos como algo evidente aunque les costaba contar cómo lo sabían. En *Voces en el parque* los niños conectan con la realidad más cercana, todos se centran en el tobogán y como el autor en su libro lo nombra como “resbaladilla” la repiten mucho. No saben qué es un quiosco aunque hay un niño que le recuerda al quiosco del tío Juan (y lo pregunta), otro niño nombra una casa que él va alguna vez de vacaciones cuando ve la casa del principio de la historia. También aparece lo extraño en relación con algunas de las ilustraciones; farolas que acaban en forma de sombrero, incluso nubes en el cielo de esa misma forma, un árbol que se incendia, hojas por el camino, y unos personajes bailando de repente. Emerge un tema de interés, se trata de la posibilidad de que los personajes estén disfrazados, y es que una niña ha descubierto a uno de los personajes gorila con brazos de humano.

A continuación se exponen algunos ejemplos de los aspectos extraídos de las respuestas de los niños sobre las lecturas literarias conectados a los nodos o temas comentados anteriormente.

Respuestas sobre el cuidado de uno hacia el otro y algunas de las producciones en las que los niños lo han reflejado:

I: a mí me ha gustado como cuidaba gorila a la gatita.

A: que le gustaba la gatita

Ibn: que cuida a la gatita

S: que la cuida

Dibujos sobre el cuidado 2

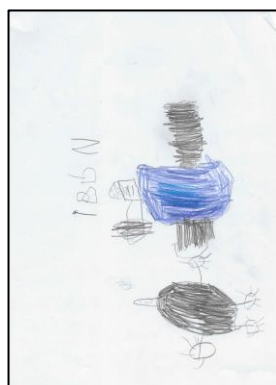


Figura 15. Cuidados A



Figura 16. Cuidados B

Se les preguntó a los niños qué habían dibujado y estas fueron sus respuestas: “he dibujado la botella de miel y el jarrón de leche, cuenco de la gatita y la gatita” (figura 15). “He dibujado a gorila alegre con los dedos y la botella de leche” (figura 16).

Respuestas sobre la amistad:

A: que le gustaba la gatita.

An: y también hacían pipi juntos

Al: ¡la lleva en la espalda!

Las siguientes respuestas se refieren al tema sobre enfado o estar enfurecido y las siguientes producciones reflejan a gorila enfurecido o enfadado:

Adr: está enfurecido, está enfurecido...igual hace...

Adr: a mí no me gusta la parte que ha roto el gorila la tele y la parte que ha enfurecido

Iv: a mí me ha gustado en vez de lo que te he dicho antes, que se enfurecía (ríe)

Iv: ha dibujado a gorila muy enfadado y la tele rota

S: ha dibujado a gorila rojo porque está asustado, la gatita y la hierba.

Dibujos sobre enfado 3



Figura 17. Enfurecido



Figura 18. Asustado

Las respuestas de los niños sobre lo que habían dibujado fueron: “He dibujado a gorila muy enfadado y la tele rota” (figura 17). “He dibujado a gorila rojo porque está asustado, la gatita y la hierba” (figura 18).

Respuestas sobre la soledad, realidad o ficción:

Inv: ¿lo han pasado mal estos?

Iv: no porque estaban juntos sentados

Ald: están felices porque llevan lazos y están juntos y cuando estaban solos estaban tristes.

Ald: igual era un gorila de verdad y de juguete

Niños: es mágico

Ibn: ahora el muñeco no está soñando pero cuando crece si

Ibn: es que cuando estaba el regalo muy envuelto se estaba empezando a dormir Ana y está soñando pues creció

S: igual una barita mágica

Adr: no, eso son para hadas (discuten)

Producciones de los niños sobre la soledad: Adr dice: “he dibujado la casita del cuadro que aparece en la última página, la tarta y una calabaza triste porque está solita” (figura 19) e Ibn dice: “he dibujado el disfraz de gorila y un regalo y una tarta” (figura 20). (El disfraz lo ha pintado a lápiz).

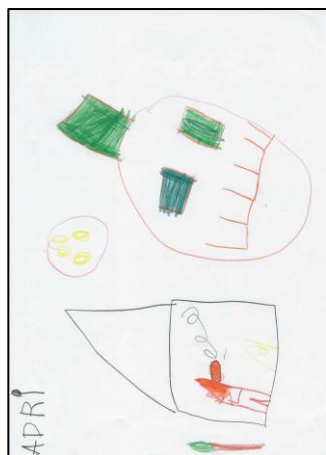


Figura 19. Triste

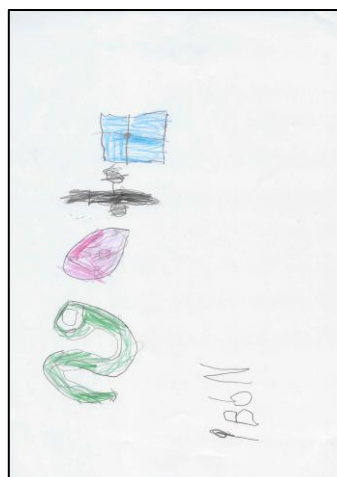


Figura 20. Disfraz

Extractos sobre las intenciones de algunos personajes en *Un cuento de oso*

Adr: quiere matar a osito

Niño/a: se lo va a comer

Inv: ¿cómo sabes que se lo va a comer?

S: porque tiene la boca abierta

Adr: y parece que es malo, con los ojos así

S: y porque tiene fuego en los ojos

Adr: yo sé por qué le quiere hacer daño, porque tiene las uñas afiladas

Al: tiene la cara verde

Respuestas sobre lo que gustó y aspectos extraños de *Voces en el parque*

Inv: ¿qué cosas os han gustado más?

S: la resbaladilla y el quiosco

Niños/as: la resbaladilla

Adr: a mí me ha parecido un poquito raro lo de dar vueltas

P: a mí también me ha gustado la resbaladilla

Adr: ¿por qué este árbol?...este árbol es como esos sombreros, pero estos sombreros no pueden estar aquí. Ningún árbol en este pueblo es así.

Ibn: mira lo que protege las farolas es como un sombrero

P: sí y aquí hay más sombreros

Adr: y aquí otro sombrero árbol

S: un sombrero árbol ¿cómo ha pasado eso?

Iv: igual es que en la farola se ha colgado el sombrero

Adr: ¿por qué dejan hojas cuando se van?

Inv: ¿esta imagen de las hojas dices adr?

Adr: sí

An: ah, es por este árbol

Dibujos resbaladilla



Figura 21. Resbaladilla A

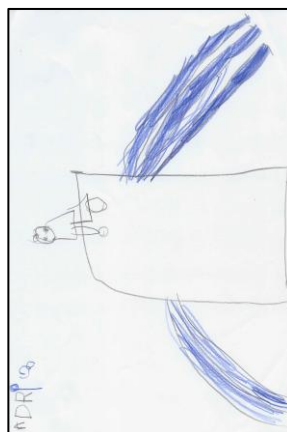


Figura 22. Resbaladilla B

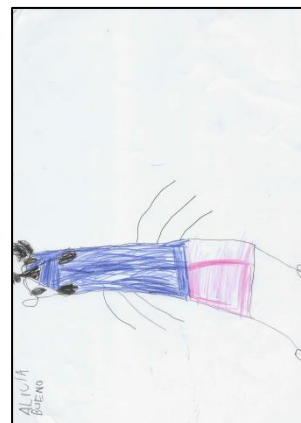


Figura 23. Resbaladilla C

3.2 Análisis de datos pre categorial-interpretativo

Este análisis, se basa en un sistema de categorías de distintos autores, y se ha adaptado al marco del estudio. Mediante las categorías que se señalan a continuación se pretende conocer estructuras y aspectos que los niños han captado de las obras e interpretar si éste hecho ha suscitado algún pensamiento que pueda estar relacionado con la emergencia de pensamiento crítico.

Los aspectos más significativos y que se han visto como señales de patrones o similar se han distribuido en dichas categorías adaptadas y basadas en estos autores; Sipe, (2007), Fittipaldi, (2012), Calvo y Tabernero, (2015), llegando a concretar los datos en las siguientes adaptaciones categóricas:

1.- Analítica sobre el texto: engloba las respuestas metacognitivas de los sujetos como por ejemplo inferencias. Interpretaciones que hacen los niños sobre personajes, trama o temática del libro a través del texto. (Sipe, 2007, Calvo y Tabernero, 2015).

2.- Analítica sobre las ilustraciones: engloba las respuestas metacognitivas de los sujetos como las inferencias. Interpretaciones que hacen los niños sobre personajes, trama o temática del libro basándose en las ilustraciones. (Sipe, 2007, Calvo y Tabernero, 2015).

3.- Intertextual: en esta categoría se incluyen las respuestas de los niños que mantienen relación con otros textos. Implica la comprensión del texto desde la perspectiva de otros textos, los cuentos. (Sipe, 2007, Fittipaldi, 2012, Calvo y Tabernero, 2015).

4.- Referencial sobre el texto: interpretación de los elementos de la construcción narrativa basadas en el texto escrito. Implica respuestas más argumentativas, las que se refieren al porqué de los hechos. (Fittipaldi, 2012)

5.- Referencial sobre las ilustraciones: interpretación de los elementos de la construcción narrativa basadas en las imágenes. Implica argumentación y respuestas sobre evidencias extraídas de la imagen. (Fittipaldi, 2012)

6.- Personal textual: se incluyen las respuestas que se derivan del establecimiento de conexiones entre texto y la propia experiencia del sujeto. (Sipe, 2007, Fittipaldi, 2012, Calvo y Tabernero, 2015).

7.- Personal ilustrativa: se incluyen las respuestas que se derivan del establecimiento de conexiones entre lo extraído de la imagen y la propia experiencia del sujeto. (Sipe, 2007, Fittipaldi, 2012, Calvo y Tabernero, 2015).

Estas categorías se han elaborado de esta forma con el fin de aproximar mejor y concretar los posibles resultados una vez analizados los datos y engloban la mayoría de las respuestas significativas obtenidas.

3.2.1 Categoría analítica textual

Los niños han dado respuestas del tipo “me ha gustado lo de que tuvieran esa idea, lo de darle la gatita” o “no me ha gustado nada lo de que se la iban a llevar”. Estas respuestas se refieren al entramado y se interpreta que los niños se han situado en la historia conectando con el texto.

Con las respuestas sobre lo que les ha gustado en la lectura de *Mi papá* casi todos han respondido haciendo alusión a la acción, “luchaba contra un gigante”, “cantaba y bailaba”, “nadie puede echar a un lobo” por lo que se interpreta que los sujetos participantes han extraído significados del texto sobre lo que papá, como personaje principal, hacía.

“Me ha gustado la de gorila cuando vuelve del zoo”, esta respuesta también denota que han extraído el concepto de que el gorila ha ido y vuelto a algún sitio.

A partir de secuencias no manifiestas, los niños expresan capacidad para argumentar la elipsis argumental.

En *Gorila* una de las respuestas intenta dar explicación a un hecho concreto en el que se han centrado casi todos los sujetos, que gorila cambia de tamaño. Parece que este niño ha sido capaz de extraer que la protagonista estaba soñando al hilo de la narración. Aunque es posible que también lo haya extraído de la imagen cuando Ana despierta y ve al gran Gorila.

En general los niños se han situado en la historia, se han interesado en saber qué pasaba. Enseguida intentaban situar los personajes y hacían preguntas como “¿era chico o chica?, ¿cómo se llamaba?”

Ibn: estaba soñando

Ibn: es que cuando estaba el regalo muy envuelto se estaba empezando a dormir Ana y está soñando pues creció

3.2.2 Categoría analítica sobre la ilustración

De las siguientes respuestas se puede extraer que los niños han sido capaces de reconocer hechos, cosas que pasan y lo han hecho muy bien a través de la imagen, puede decirse que han sido capaces de leer imágenes. Una de las características del libro álbum es que la imagen cuenta parte de la historia, que aparece la imagen como narración. Además de eso, de los sujetos participantes podría deducirse que han captado la expresividad de Browne a través de sus ilustraciones. La imagen ha ofrecido no sólo expresión o narración, también ha servido como elemento representativo, llevando a conectar imagen con realidad.

A continuación se exponen ejemplos de las maneras en que las ilustraciones de Browne han contribuido en la conexión sobre los aspectos detallados anteriormente y los participantes.

Como ejemplo se destaca la sesión sobre *Cosita Linda* donde los personajes protagonistas expresan su felicidad al hacerlo “todo juntos”, su tristeza ante la posibilidad de que les separen para siempre: o el malestar cuando Gorila enfurece sin control. Algunos niños se expresaron de esta forma: “que gorila se ponía triste” “y luego le entra mucho miedo”

Sin embargo las respuestas sobre la expresión de felicidad de Gorila y Linda fueron expresivas, apreciándose sonrisas y gestos amables en los niños durante las lecturas de esas páginas.

“La tele se ha roto”, es una de las respuestas, que se han dado en la primera sesión con *Cosita Linda*. Demuestra una afirmación evidente, no le cabía duda por lo que se interpreta que el niño /a ha sido capaz de averiguar un hecho fijándose únicamente en la imagen. Ningún niño ha podido rebatir esa evidencia basada en una imagen concreta. Con lo que se concluye que se ha extraído un hecho contrastado.

“La ha roto la gata”, es una respuesta que no está basada en una imagen evidente, aunque lo dice el texto, la niña que afirma que la gata ha roto la tele acaba afirmando que solo lo sabe porque cree que también ha podido ser capaz de hacerlo pero no puede asegurarlo y contrastarlo. Aunque sí infiere que tiene fuerza, que es la imagen donde la gatita aparece engrandecida y con músculos.

Inv: ¿Quién ha roto la tele -a ver?

Ald: la gata

P: la gata

Iv: el gorila

Iv: no ves que tiene el puño así, lo ha roto el gorila

Inv: si pero tú crees que ha sido la gata

P: sí, ha sido ella

Inv: ¿Cómo lo sabes que ha sido ella?

Ald: porque tiene fuerza

Iv: pero la gata, la gata tiene fuerza pero a veces no puede romper los cristales porque se puede romper la pata...se puede cortar...

Ald: sí pero yo sé con qué lo ha roto, lo ha roto con sus uñas

Inv: ¿y eso lo has visto aquí?

Ald: solo lo sé porque tiene uñas

Otro extracto que se expone a continuación se refiere a la imagen de la portada donde los niños han hecho conexiones con su imaginario, con sus ideas. Este hecho también sucede en la imagen donde Gorila se balancea sobre una lámpara llevando a Linda sobre su lomo. Los niños imaginan que lo hace para coger plátanos o creen que la va a romper. Como puede observarse en las respuestas sobre qué creen que puede pasar si se fijan en la portada, muchos niños imaginan que va a ocurrir algo muy malo, que Gorila quizás aplaste o haga daño a la gatita.

Inv: cuando miramos la portada, si nos fijamos podemos saber por los dibujos de qué puede ir la historia, ¿de qué creéis que puede ir?

Niños: de pesadilla

Inv: ¿cómo sabéis que va de pesadilla?

An: porque puede aplastar a la gatita

En las respuestas que a continuación se muestran se observa la intuición o conexión con lo que creen que va a pasar:

Inv: es verdad, esta es un poco extraña, ¿qué pensáis que pasa aquí?

Iv: ¿Qué rompen la lámpara?

Inv: ¿Cómo sabemos que la rompe?

Adr: Porque pesa más que la lámpara

Inv: Pero ¿aquí está rota la lámpara?, ¿cómo llegáis a esa conclusión?

Iv: ayy, pues se está balanceando sobre la lámpara

En la siguiente conversación, los niños han descubierto la imagen de gorila enfurecido con el puño encima de la tele y la tele rota. Para su sorpresa se han fijado en todo y así comienzan a ver las cosas con otra claridad. Después de ver y fijarse bien en las imágenes, los niños comienzan a observar que ocurren hechos por alguna razón.

Inv: ¿Y qué otra imagen no se entiende?

P: ¡Eso!

Iv: ves es que esto, tiene el puño así

Al: es que la tele la ha roto.

P: ¡la ha roto él! (sorprendido y contundente)

Iv: a mí me parece que es el gorila

Niño/a: a mí me parece que sí

Como última apreciación sobre la expresividad que Browne muestra en su obra *Cosita Linda* en la siguiente producción puede observarse cómo Al, una de las participantes ha extraído de la imagen que gorila se balancea sobre una lámpara, algo que le ha sorprendido y que luego plasma en uno de sus dibujos, es como un descubrimiento grato, aunque no llega a decir que se están balanceando juntos, ha visto que gatita está subida en la espalda de Gorila: “¡la lleva a la espalda! Grita la niña sorprendida. Tras terminar su dibujo se le pregunta qué es lo que ha dibujado, a lo que la niña responde: “he dibujado a gorila colgado de la lámpara con la gatita, la tele sin romper”

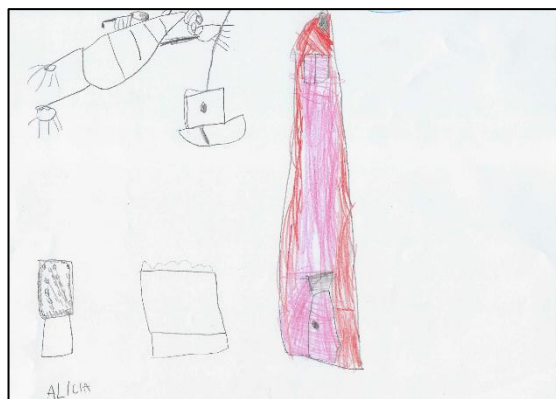


Figura 24. Gorila con la gatita

De la conversación sobre la lectura *Gorila*, las respuestas “¡el gorila disfrazado de supermán! (muy sorprendido) que dijo un niño y “es un cine, mira las personas por aquí”, se deduce que la imagen ha sido la base donde se evidencia que no aparece gorila disfrazado de supermán sino que se trata de un cine, aunque con esta respuesta no puede extraerse que el niño conozca lo que hacían en ese momento los protagonistas. De las respuestas que aparecen a continuación, se interpreta que la niña extrae un sentimiento que no le gusta, asocia la mirada a que parece malo. A veces lo que vemos puede suscitar un sentimiento extraño difícil de clasificar.

Adr: esto no me gusta nada, esos ojos

Adr: este no me gusta

Ald: a mí me parecen muy feos

Adr: a mí me gusta mucho este, pero este, no no

Ald: es que es más viejo

Inv: porque es más viejo ¿no te gusta?

Adr: no, es que es que los ojos, parece que es malo

Las imágenes en el zoo

Las imágenes en *Un cuento de oso* han suscitado respuestas como; “es malo”, “lo va a matar”, “se lo quiere comer”..., estas respuestas han requerido de una intervención para poder llegar a conocer qué les había hecho pensar eso. Puede ser que los niños tuvieran ya esas etiquetas o ideas preconcebidas de los personajes ya que se reconocen fácilmente en su papel de “malos” en casi todos los cuentos. Las respuestas que dieron después son más concretas y definen mejor lo que piensan, digamos que los niños a través de preguntarse el “cómo lo saben” lo que afirman puede tener más peso, ser más concreto y fiable. Aquí cabe

resaltar la incidencia del enfoque “Dime”, que aunque se hace evidente que ha influido durante todo el proceso y sobre casi todas las respuestas de los participantes, los niños han podido captar o leer la imagen como mensaje, como base para construir sentidos además de como elemento comunicativo.

Inv: ¿cómo creéis que le va a hacer daño?
Iv: porque tiene los brazos abiertos así
Inv: igual es para darle un abrazo
Adr: yo sé por qué le quiere hacer daño, porque tiene las uñas afiladas
Al: tiene la cara verde
Inv: aquí, ¿qué ha dibujado osito?
Niños/as: una paloma, mirar está calva, calva pobrecita
Ibn: le ha desaparecido lo verde de la cara

Una niña ha relacionado lo verde de la cara que se aprecia en la imagen de la bruja mala con que le quiere hacer daño a osito porque le ha desaparecido cuando osito la asusta. Aunque no llega a responder nada más, no se puede asegurar que esté esa relación. Pero sí que aparece la discriminación entre imágenes.

Las siguientes respuestas muestran también cómo la imagen ha calado en los sujetos participantes, pudiendo observarse su iniciación en la construcción de sentidos.

Inv: ¿qué es lo que creéis que pasa?
P: que los perros se están peleando
Al: están jugando al pilla pilla
Inv: ¿cómo sabes que se están peleando?
P: porque corre alrededor de la otra
Iv: pero no pueden pillar, sólo pueden morder la cola
Inv: ¿y aquí qué ocurre?
An: aquí es que no encuentra a su hijo
Inv: ¿y le ocurre algo con ese señor?, algo le pasaba
Al: sí, ella estaba enfadada con él

Inv: pero ¿lo conoce?
Iv: igual si porque se le está poniendo a llorar
Inv: ¿se está poniendo a llorar el señor?
Al: si si si los pantalones sucios
P: está triste
Al: a lo mejor es que vive en la calle
Inv: y ¿pensáis que son las mismas personas todo el rato?
S: si
Inv: ¿cómo podemos saberlo?
Iv: porque todo el rato salen las mismas, en los dibujos salen las mismas
An: está el mismo camino
Iv: está el mismo perro

3.2.3 Categoría referencial sobre el texto: el por qué y la forma de construir un argumento

Los niños han ido exponiendo sus propias versiones tras las lecturas de los textos, en algunas ocasiones se imaginaban lo que iba a ocurrir argumentando sus opiniones basadas muchas veces en su propio imaginario. Otras veces precisaban de encontrar una respuesta que pudiera encajar donde el texto ha servido de base.

Iv: no puede romperla con las uñas
Iv: solo puede rayar
Adr: las uñas, como la piel es tan floja, y la tele el cristal, las uñas son más fuertes que el cristal, entonces puede romper las uñas la tele sin querer ohhhh.

3.2.4 Categoría referencial sobre la ilustración: razonamiento y argumentación

En el desarrollo de las respuestas incluidas en esta categoría se observa de manera positiva la incidencia o peso del enfoque “Dime” de Chambers y el gran potencial comunicativo, narrativo, de expresión y representación que conllevan las ilustraciones del artista Anthony Browne.

Los niños han dado también estas respuestas a raíz de observar detenidamente dos secuencias de imágenes:

Niño/a: como está ahí el gorila...

Adr: está enfurecido, está enfurecido...igual hace...

Inv: ¿y se ha enfurecido así de repente?

Adr: esto, esto, esto, que me falta un poquito que no sé qué ha pasado

Pero además estas respuestas pueden presentar indicios de que se va construyendo un pensamiento fundamentado en una idea coherente aunque no se ha hallado todavía. Se desconoce el porqué de algo porque falta información completa. Los niños empiezan a fijarse con detenimiento en las imágenes, y este hecho les suscita curiosidad y el alcance de algunos descubrimientos. De todo ello se deduce e interpreta que los niños aprenden a mirar de una forma diferente las imágenes, buscando pistas o extrayendo argumentos posibles. Puede observarse este hecho en las respuestas que a lo largo del texto se han ido incluyendo.

Y las siguientes respuestas denotan unos argumentos basados en algo concreto, parece que los niños han extraído conclusiones sobre qué pudo llevar a gorila primero a enfurecerse para terminar rompiendo la tele;

Iv: a mí me ha gustado en vez de lo que te he dicho antes, que se enfurecía (ríe)

Adr: aquí, he dicho qué pasa cuando...cuando, cuando ha rotpido la tele y ha enfurecido

Inv (se sitúa en la imagen que la niña señala)

An: ¿sabes por qué ha enfurecido?', por la tele. Es porque este parece el mismo (señala al orangután que aparece en la tele)

Adr: ¡no porque, ha visto esto que este era malo y pensaba que él también era malo! Por eso

Iv: y por eso ha roto la televisión

Inv: es que decíamos pero este gorila que ha enfurecido de repente. O sea que aquí podemos ver qué ha pasado ¿no? (misma imagen de antes)

An: se ha enfurecido mucho por la tele (imagen de gorila viendo la tele) hizo así, plas (cierra el puño)

Adr: y por eso la ha roto (voz fuerte)

Estas respuestas también se incluyen en esta categoría de construcción de sentidos, de que los niños poseen varios puntos de vista y los exponen. Son capaces de hacer

interpretaciones de lo que ha pasado en la historia basándose en la imagen, esta vez probable sin ser evidente:

Inv (intenta poner en duda este argumento) pero ha sido él o no, porque luego la gatita dice que ha sido ella

Niño/a: ella y él

Iv: pero igual el gorila que tenía a la gatita en la espalda ha hecho, ¡plas!

Niño/a: no pero no ha sido ella (voz fuerte)

Iv: han sido los dos (con seguridad)

Los niños aportan esta interpretación de que gorila podía llevar a la gata subida en la espalda y por eso afirman que han sido los dos. Aunque hay discrepancias. Que por eso gatita dice que ha sido ella, es lo que se deduce o interpreta de estas últimas respuestas.

El juego de la proporción como elemento comunicativo, no ha dejado indiferentes a los participantes de este estudio mientras se leía y contemplaba *Gorila*. Este juego ha suscitado emoción y ha despertado el interés por conocer lo ocurrido. Las imágenes tan exageradamente desproporcionadas han atrapado a los niños no pudiendo quedarse indiferentes a ellas.

Algunos niños han extraído significados basados en las imágenes pero sin poder llegar a concluir cómo se había sucedido el cambio. Pero se evidencia que hay una argumentación fundamentada en las imágenes. Esta niña ha desarrollado una argumentación que le lleva a pensar que la muñeca es de verdad al igual que el gorila, y lo hace basándose en una imagen.

Adr: este con los ojos cerrados, este abiertos y este asustada

Adr: el mono era pequeñito pues la muñeca estaba tranquila, y cuando el mono era un poquito grande, la niña, la muñeca estaba un poquito asustada, pero cuando era enorme...estaba así AHHHH(chillido)gritando.

Otro niño le rebate la idea, él deduce que la niña ha soñado todo lo referente a gorila, y tras escuchar la respuesta anterior, alude que todo entra dentro del sueño, también que la muñeca estuviera despierta o viva.

Ibn: es que cuando estaba el regalo muy envuelto se estaba empezando a dormir
Ana y está soñando pues creció.
Ibn: yo tengo una pregunta ahora, yo creo que van juntas estas cosas ¿vale?
Inv: ¿Están juntas?
Ibn: Sí, porque si no no pudiéramos explicarlo, ¿vale?

En el debate entre un argumento u otro, los niños dicen esto: “es que no lo ha visto”. Refiriéndose a que el niño que defiende que es un sueño, no ha visto lo que sucede en la imagen de la muñeca. Se interpreta que es un argumento de peso para los niños y que piensan que puede ser más verídico que el argumento de que es un sueño.

En las siguientes respuestas se observa como una niña se inicia en la búsqueda de pistas dentro de las imágenes, quiere encontrar significados y respuestas.

Inv: O sea que ha soñado las dos cosas, la muñeca que abre los ojos y grita con el gorila que se hace grande
Ibn: sí
Adr: no, no puede ser
S: igual una barita mágica
Adr: no, eso son para hadas (discuten)

Leemos el libro de nuevo pero antes les advierto de que se fijen bien en las imágenes ya que esconden secretos que pueden servirnos para averiguar lo que puede estar pasando. Y enseguida Adr, dice que sí que igual que en el libro del otro día el del gorila con el gatito y cuenta algo de lo que observó en una de las imágenes.

Adr: si lo vemos muy cerca, lo podemos ver que estaba viendo la tele de unos monos malos y se enfadó y por eso rompió la tele...pero si no

De las respuestas más significativas o relevantes de la obra *Voces en el parque*, en relación a los significados que los niños han captado de las ilustraciones se aprecia que se ven reflejados por los personajes como una historia posible, cercana ya que se da en un parque con toboganes y espacios para jugar. Pero además se interpreta que han llegado a

captar que es una historia de humanos aunque los dibujos sean gorilas. Han llegado a esa conclusión a través de los detalles o pistas que Browne deja a propósito en sus páginas. Los brazos y manos humanos es una de ellas y los niños la han captado. Aunque aparecen dudas de que los personajes pueden estar disfrazados, se deduce por la conexión hacia lo personal, que los niños han extrapolado que la historia puede darse entre humanos.

Al: ¡pero mira lo que tiene aquí! ¡Está disfrazado!

Inv: ¿está disfrazado?

Al: sí ¡mira! (señala los brazos humanos del gorila que está sentado en el banco)

Inv: mirad lo que dice Al - ¿cómo sabes que está disfrazado? ¿Porque tiene aquí esta piel?

Al: sí

P: ¿y esta ropa?

Inv: fijaos bien, ¿es un orangután? Y tiene unos brazos ¿verdad?

P: unos brazos que deben ser ropa (no se entiende claro que diga esto)

Ald: y tiene un reloj

Iv: es que es un padre de humano

S: disfrazado de mono

Inv: no lo sabemos

Al: es un padre humano, a lo mejor se ha disfrazado para engañar

An: de mono, estaba disfrazado de mono

Inv: aquí se van a pasear

Al: ¿pero están disfrazados todos o qué?

P: este es papá Noel

Inv: leo lo que pone: esposa y millones de hijos que mantener. Está pidiendo dinero

Iv: yo no doy dinero pero para qué ¿para gastar perras?

S: no puede gastar perras

Al: pero está disfrazado

Inv: no lo se

Ald: es que es un padre humano, es un padre humano

Las siguientes respuestas entre interrogantes, denotan que los niños intentan leer las imágenes, intentan entender por qué aparecen ciertos dibujos en lugares inusuales, sin duda las claves y pistas de carácter metafórico, que de nuevo el autor plasma en cada hoja no ha dejado indiferentes a los pequeños lectores de imágenes.

Sombreros en lo alto de las farolas, en las nubes, en el cielo, hojas que parece que huyan, árboles quemados, un bosque oscuro y tétrico...por conocer el por qué, qué sentido tiene, puede que los niños se debatan entre realidad y ficción, porque algunas de las respuestas afirmaban que era magia o para hadas. Aunque lo que se extrae de estas respuestas es una posible formación inicial en la literatura, donde la base sería la figura del mediador porque es quien puede enseñar a apreciar y dar significado a todos los aspectos que engloba la educación literaria.

Nos fijamos con detenimiento en algunas ilustraciones

Adr: ¿por qué este árbol...este árbol es como esos sombreros?, pero estos sombreros no pueden estar aquí. Ningún árbol en este pueblo es así.

Inv: ¿cómo puede ser?

An: porque es mágico

Adr: ¿por qué dejan hojas cuando se van?

P: y ¿por qué se queda a dormir el padre si es de día?

Inv: ¿esta imagen de las hojas dices adr?

Adr: sí

An: ah es por este árbol

Adr: me ha gustado mucho la resbaladilla, cuando se conocían y la resbaladilla y no me ha gustado nada esto (señala el árbol que se incendia) ni esto (señala una imagen del parque oscuro) porque a mí no me gusta la oscuridad y ni me gusta mucho que se quemen los árboles.

Inv: mirar mirar como está quemado ¿igual es por eso que se van las hojas?

P: hay más quemados porque por aquí veo más hojas

3.2.5 Categoría intertextual

Las respuestas que se han incluido en este apartado, casi todas han tenido que ver con hacer alusión a personajes de otros cuentos. Aunque en la siguiente respuesta tenía que ver con una información que la niña conocía.

Adr: a mí me ha gustado lo de que era un sabio

Inv: ¿qué era un sabio? Anda y ¿cómo sabes que es un sabio?

Adr: los búhos viven por la noche y cuando encuentran pájaros no se los comen, antes los leen y les hacen algo para expirentarlos (palabra ininteligible de la niña) y después se los comen.

Ald: a mí me ha gustado la del silbato.

A: a mí me ha gustado la que bailaba y la que cantaba

Inv: os han gustado muchas

Ibn: que sale el lobo

Inv: ¿qué sale el lobo te ha gustado?

Ald: mira caperucita feliz

3.2.6 Categoría personal textual

En una lectura rápida que llevé a cabo en las sesiones se establece una relación al instante entre la lectura de *El libro de los cerdos* con una respuesta de una niña que dijo algo como: “mi mamá lo hace todo, en casa igual igual que el cuento”. Esta respuesta no pertenece a las lecturas que se analizan con más detenimiento pero aporta evidencia de la realidad a la que se enfrenta la familia de esa niña. Esta respuesta descubre cómo la niña se ha hecho consciente de una realidad y en la que a través de la exposición de los hechos que Browne recoge en este libro quizá la niña pueda ver las cosas con perspectiva.

En *Voces en el parque* la mayoría de las respuestas eran que a todos les gustaba mucho la resbaladilla, este hecho hace creer que los niños están estableciendo cierta conexión con lo que les gusta hacer cuando van al parque. Aunque la idea de que es una palabra peculiar para llamar al tobogán, puede que les haya hecho gracia y por eso todos la han nombrado e incluso dibujado.

“El quiosco del señor Juan” es una respuesta que alude a una conexión entre el

quiosco del libro y el quiosco de una persona conocida por el niño que ha dado la respuesta.

Durante la lectura de la segunda voz de *Voces en el parque* un niño también hizo una inferencia sobre algo particular que le había sucedido, algo de lo que se estaba diciendo le suscitó esa conexión; “un día mi hermano quemó una cadena y la toqué y me quemé”.

Esto demuestra que los niños leen para entender mejor su propia vida, que conectan de manera natural lo leído y lo vivido.

3.2.7 Categoría personal ilustrativa

La casa que aparece al principio del libro, en *Voces en el parque* también ha suscitado una conexión con el hecho de ir a una casa similar alguna vez en vacaciones. Las imágenes de soledad que aparecen en *Gorila* han despertado una conexión en algunos niños con un hecho personal (una calabaza de Halloween), y es que las sesiones tuvieron lugar en una fecha cercana a esta celebración. Llegando a atribuirle el sentimiento de tristeza que la protagonista Ana refleja, en su dibujo de calabaza.



Figura 25. Casa triste



Figura 26. Casa y calabaza triste

3.3 Resultados

El análisis descriptivo y el análisis categórico de los datos han resultado de gran utilidad en el hecho de intentar conocer los diversos aspectos que se derivan de las respuestas de los niños y que pueden estar en conexión con el emerger en el desarrollo de pensamiento crítico infantil.

Las obras de A. Browne, las han recibido bien y les gustan. Ha aparecido un rasgo que los niños han denominado de extrañeza, ya que han coincidido en decir que les han gustado pero que a la vez son unos libros un poco raros. Cada niño entiende la obra a su manera, se fija en unos detalles u otros que conectan más con su propio interés, pero sí es cierto que a través de las conversaciones se ha generado debate, diálogo y se han expuesto opiniones. Los niños que han extraído aspectos más profundos de la lectura los han compartido con los demás, sirviendo de ayuda en la generación de dudas. Hecho que ha servido para el replanteamiento de cuestiones con el fin de averiguar o descubrir un hecho. En general, han reconocido sentimientos, emociones, situaciones de los personajes contados de otra manera, descubriéndolos por ellos mismos.

Las imágenes han despertado el interés en el sentido de descubrir claves o pistas para la elaboración de sentidos, para poder conocer qué y por qué han sucedido los hechos.

Los niños han ido dando forma a los significados de los libros gracias al enfoque “Dime” de Chambers que les ha permitido extraer y profundizar más en el propio sentido de la obra. Han dado voz a lo que para ellos era evidente y lo han corroborado con las imágenes. Siendo capaces de buscar en su interior y pronunciarse justificando o no su pensamiento. También han hecho descubrimientos en los detalles de las ilustraciones que les han servido para configurar el sentido de los hechos e intentar llegar a conocer qué es lo que ha pasado.

Los niños han argumentado y defendido su argumento basado en aspectos contrastables, en imágenes o en lo que ellos han considerado que podía haber pasado, pero argumentando, con un fundamento. Lo que ha servido para iniciarse en la reflexión, gracias a las aportaciones de otros compañeros o a la propia investigadora.

De forma más concreta, los niños se han fijado en aspectos metaficcionales, han establecido conexiones entre lo real y lo mágico, replanteándose alguna cuestión explicativa de un hecho, manteniendo la separación de lo que no puede explicarse con la realidad entendida como tal. En las obras *Un cuento de Oso* y *Mi papá* ha aparecido más la idea de lo mágico, la idea de cuento de hadas mientras que las demás obras se intentaban llevar a lo

real, aunque manteniendo una pequeña lucha interna frente a lo fantástico. Las imágenes han servido de apoyo en la construcción de argumentos y la construcción de sentidos además de contrastar algunos hechos. De manera individual los niños han dado sus opiniones apoyándose en imágenes, hecho que ha servido en la construcción colectiva de sentidos o significados al compartirlos.

Los niños han podido hacer interpretaciones basadas en los textos pero también basadas en las ilustraciones, esto ha conllevado ciertos descubrimientos de las obras y ha generado diversidad de opiniones, creando discusión. También la ambigüedad de texto e imagen ha suscitado estos descubrimientos suscitando dudas. Hecho que ha servido para que los niños aportaran nuevas argumentaciones o afirmaciones. También se ha extraído el sentido en una de las obras que no se ha analizado en profundidad, y que es *Willy y Hugo*. Los niños han extraído el sentido implícito que esconde la obra, la amistad, a pesar de que no se nombra en el texto los niños han extraído que el libro iba de amistad, porque se hacían amigos.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio hacen valorar la posibilidad de la existencia de conexiones entre un posible inicio hacia un desarrollo o capacidad de repensar en niños de corta edad a través de obras de cierta calidad y ambigüedad literaria como las que se han expuesto desde estas líneas. (Chambers, 2006, Cerrillo, 2007).

Además, las obras de Browne despiertan la curiosidad, interés o extrañeza de los lectores que independientemente de su edad, les permite de forma individual conectar con su intelecto de tal manera que cada niño puede extraer un aspecto significativo o encontrar alguna conexión. Ya sea con una realidad cercana, despertando y alimentando su curiosidad por averiguar o simplemente disfrutar por el mero hecho de haber realizado un descubrimiento o haber quedado impactado o atrapado bajo la exposición tan sutil y metafórica de la obra. (Colomer, 2005, Chambers, 2007)

Se deduce e interpreta que el libro álbum y en concreto las obras de Browne son una herramienta muy a tener en cuenta en las aulas de educación infantil como aporte positivo en el desarrollo de estrategias generadoras de pensamiento lógico, deductivo y argumentativo basadas en fundamentos contrastables.

Por otro lado, las estrategias metodológicas como el enfoque “Dime “Chambers. (2007) forman la base inseparable en dichas capacidades. El aporte cooperativo, comunicativo y de escucha que genera este enfoque es crucial para que los niños descubran la literatura y comprendan a través de ella. Este enfoque da la oportunidad a los niños de aprender a conversar sobre libros, exponer puntos de vista distintos, intentar llegar a conocer sentidos y significados a través de la metáfora, (Tabernero, 2016) todo ello lleva implícito un aprender a respetar al otro, a escuchar, a saber expresar opiniones, dialogar y ver con perspectiva las distintas situaciones que encontramos en nuestro día a día.

De carácter añadido este tipo de prácticas conlleva la iniciación en la alfabetización visual. Además de aprender a disfrutar de las obras, se desarrollan ciertas competencias que implican que la persona alfabetizada pueda discriminar e interpretar las acciones visuales, objetos, símbolos... siendo esta competencia básica para el normal aprendizaje de las personas. (Encabo. Y Martínez, 2013).

Como limitación, este estudio se basa en resultados interpretativos por el investigador, que aunque se ha pretendido triangular los datos y se ha llevado a cabo un análisis riguroso de los mismos, no se pueden extraer evidencias aunque sí aproximaciones a la realidad

investigada. Se ha intentado reducir el sesgo de expectancia aunque sí que es cierto que el investigador puede verse influido por su gusto por este tipo de obras así como el hecho en sí de que sean llevadas a aulas de infantil.

La idea de poder acercar este tipo de prácticas de libro álbum y enfoque “Dime” de Chambers a las aulas de infantil me la ha suscitado este estudio. Lo que me ha llevado a pensar en que quizá el factor tiempo de contemplación necesario, unido al hecho de que hay una maestra/o por cada 23 o 24 niños de procedencias diversas en las aulas sea el que inhibe que se produzcan este tipo de prácticas en las escuelas más a menudo. Por ello futuros estudios podrían ir encaminados en este sentido.

5. Conclusiones

Este estudio sobre el desarrollo de pensamiento crítico en niños de educación infantil a través de la literatura ha cumplido con la expectativa general de indagar y explorar las respuestas de los niños suscitadas por los libros álbumes de Anthony Browne.

Al analizar los datos se aprecia el gran peso que tienen las ilustraciones de Browne tanto en la categoría analítica como en la referencial sobre los sentidos, argumentaciones y otros aspectos significativos que los niños han captado tras contemplar su obra.

Sus ilustraciones proporcionan riqueza en sí mismas cuyo efecto recae directamente en las personas lectoras. En este caso los niños de cuatro y cinco años han conectado con su imaginario, han reconocido hechos, han captado expresiones y sentimientos de las obras e incluso se han iniciado en la construcción de sentidos, abriéndose la posibilidad de poder llevar a cabo un acercamiento literario conociendo su estética y su metáfora.

Se destacan las respuestas donde los niños muestran signos de curiosidad por descifrar códigos en las imágenes y las respuestas en las que los niños juegan el juego de las formas que Browne hace referencia en su obra. (Browne, 2011).

El enfoque “Dime” de Chambers unido a la contemplación de obras como las que se han descrito en este trabajo enriquecen a los niños porque les muestran una nueva forma de mirar. Este enfoque da la oportunidad a los niños de aprender a conversar sobre libros, exponer puntos de vista distintos, intentar llegar a conocer sentidos y significados a través de la metáfora, Chambers, (2007), Tabernero, (2016) hecho relacionado con la adquisición de capacidades de reflexión argumentativa y diálogo. (Morín, 1999, Habermas).

A la luz de los resultados este estudio podría extrapolarse a otros contextos de similares características pudiendo servir como trampolín en futuras investigaciones sobre el tratamiento de las imágenes y su implicación en la alfabetización visual en infantil o primaria, además de profundizar sobre el tema que nos ocupa.

A modo de conclusión, y coincidiendo con la opinión de numerosos autores se puede decir que tras la realización de este trabajo y después de valorar los resultados obtenidos con los datos se considera que el álbum ilustrado y un buen uso de él en la mediación incorporando prácticas como las que Chambers, (2006, 2007a, 2007b) expone en sus obras, es una herramienta muy útil e idónea para desarrollarla como práctica habitual en las escuelas, ya que de ello se derivan beneficios hacia ciertos desarrollos y competencias en los niños.

Obras como las de Browne abren la posibilidad de que estudios de este tipo puedan servir para contribuir con los diferentes enfoques y sentidos que se investiga al álbum, como en estudios sobre lectura y alfabetización de imágenes Arizpe y Styles, (2005) o sobre apoyo de lenguaje visual en caso de espectro autista Calvo y Tavernero, 2015 o los recogidos en las investigaciones del grupo Gretel. Pudiendo ser el desarrollo del pensamiento crítico un componente añadido del álbum ilustrado que sirva para que los niños se familiaricen con términos de reflexividad, diálogo y debate.

Esta cualidad mejoraría las capacidades de las personas de una sociedad compleja Morín, (1999) en la que entenderse se ha convertido en algo imprescindible.

6. Bibliografía

6.1 Referencias bibliográficas primarias

Browne. A. (1991). *El libro de los cerdos*. México: Fondo de cultura económica.

Browne. A. (1992). *Me gustan los libros*. México: Fondo de cultura económica.

Browne. A. (1994). *Un cuento de oso*. México: Fondo de cultura económica.

Browne. A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de cultura económica.

Browne. A. (2000). *Willy y Hugo*. México: Fondo de cultura económica.

Browne. A. (2002). *Mi Papá*. México: Fondo de cultura económica.

Browne. A. (2009). *Cosita Linda*. México: Fondo de cultura económica.

Browne, A. (2012). *Gorila*. México: Fondo de cultura económica.

6.2 Referencias bibliográficas secundarias

Acuña Sarmiento, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. Gestión, Competitividad e innovación (Julio-Diciembre 2017), 145-162.

Arizpe, E., Styles, M. (2005). *Lectura de imágenes*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.

Arizpe, E. (2013). Imágenes que invitan a pensar: el “libro álbum sin palabras” y la respuesta lectora. *Reflexiones Marginales* 3(18).

Calvo, V., Tabernero. R. (2015). El álbum ilustrado en contextos inclusivos: Estudio de caso en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de educación inclusiva* 8(3), 47-66.

- Campos F.Fígares, M. (2012). Nuevas formas de leer diccionario de conceptos clave de lectura y escritura. *Álabe: Revista de la red de universidades lectoras*. 6(15), 1-35. Doi:10.15645/Alabe.2012.6.15
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filosofía y su Didáctica* 12, 157-178.
- Chambers, A. (2006). *Lecturas*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2007a). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Colomer, T. (2016, diciembre). Entrevista a Teresa Colomer. *Peonza* (119), p.6
- Dueñas, J.D. (2013a). Contención expresiva y propuestas de fabulación: grandes autores para primeros lectores. *Revista Orillas* 2.
- Dueñas, J.D. (2013b). La educación literaria. Revisión teórica y perspectiva del futuro. *Didáctica. Lengua y literatura* 25, 135-156.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

- Fitipaldi, M. (2009). El rol de los saberes previos, la mediación y el intercambio en la lectura de un álbum. *Bellaterra: Journal of teaching & learning language & literature* 1(1), 49-66.
- García Pérez, F. (2000) Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales Scripta Nova*, 64
- Guerrero, L. (2013). Tendencias actuales de la Lij: Reflexiones marginales. Recuperado de <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-tendencias-actuales-de-la-lij/>
- León, C. (2010). Tipos de respuestas de los niños a álbumes infantiles de educación sentimental. *Bellaterra: Journal of teaching & learning language & literature* 2 (1), 51-71.
- McMillan, J., Schumacker, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Nodelman, P. (2010). Las narrativas de los libro-álbum y el proyecto de la literatura infantil. *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro álbum*, 18-33.
- Ruiz-Domínguez, M^a M. (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos*, 11, 45-69. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/455>
- Senís Fernández, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artística literaria y de género. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. *Dossiers Feministes*, 115-133.
- Sipe, L. (s. a.). Gretel literatura infantil y juvenil y educación literaria: Conferencia de Lawrence Sipe. Philadelphia: Universidad de Philadelphia. Recuperado de <http://www.gretel.cat/es/lecturas/page/2/>
- Tabernero, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Tabernero, R. (2009). *Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores. Claves para una poética de su lectura. En AA. VV. Literatura Infantil y Matices. I Encuentro Internacional de Estudio y Debate. Tarazona (Zaragoza): Fundación Tarazona Monumental, pp. 9-44.*

Tabernero, R. (2016). International board on books for Young people: Claves para una poética de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una “inmensa minoría”. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.ibby.org/subnavigation/archives/ibby-congresses/congress-2010/detailed-programme-and-speeches/rosa-tabernero/>

7. ANEXOS

Anexo I. Transcripciones y notas de campo

Sesión número 1. Lectura y conversación del libro *Cosita Linda*

Fecha 7 de Noviembre de 2018. Hora 9,15h a 9,50h

Notas: sesión número 1

Este día es el primer día de mi entrada al campo y es mi primera toma de contacto con los niños. Nos acabamos de conocer y les pregunto si les gustan los libros. Me responden que sí. Les sitúo en la actividad que vamos a llevar a cabo. Les digo que durante unos cuantos días (se les ve entusiasmados y encantados, creo que puede deberse a que se van a otro espacio fuera de su aula habitual y a hacer algo diferente con una nueva profesora, no lo sé),

El colegio: desde mi punto de vista es amplio, con luz, hay grandes ventanales y amplitud, tiene dos plantas y muchas aulas. Las aulas son amplias y las que yo he visto de infantil tienen pizarra interactiva.

En la biblioteca: el espacio es muy amplio y acogedor cuenta con varios rincones de lectura o similar alfombra y un espacio con una especie de hamacas para niños de madera que invitan a sentarse y compartir lectura relajadamente (me ha gustado mucho este espacio lector). Hay una tarima de madera situada al entrar a mano derecha y decido que ahí realizaremos las sesiones, por comodidad, practicidad ya que permite que los niños tengan un espacio cómodo y que todos puedan verme, escucharme bien y que puedan ver todo el libro y así centrarnos en los libros y la conversación comunitaria únicamente. Yo me coloco frente a ellos apoyada en una mesa donde dejo mi grabadora y los libros que he escogido de la biblioteca del autor A. Browne.

Transcripción de *Cosita Linda*

Inv: ¿Qué es lo que más os ha gustado del libro?

I: a mí me ha gustado como cuidaba gorila a la gatita.

Inv: ¿Cómo lo sabes, que la cuidaba? ¿En qué te has fijado para saber que la cuidaba?

I: pues en todo. Porque le echaba la leche, la miel...

Inv: ¿y qué es lo que menos te ha gustado?

I: que gorila se ponía triste

Inv: ¿Y cómo lo sabes que se ponía triste?

I: que se llevaban la gatita

Ald: Y ¿eso dónde está?

Inv: ¿y a ti qué es lo que más te ha gustado y lo que menos?

A: que le gustaba la gatita.

A: lo que rompió la tele, rompió la tele

Inv: ¿rompió la tele? Eso estaba aquí al final, Aquí rompió la tele!

I: fue el gorila

Inv: no lo sé. ¿Fue el gorila?

Ald: fue la gata

I: el gorila

Inv: ¿Quién ha roto la tele a ver?

Ald: la gata

P: la gata

Iv: el gorila

Iv: no ves que tiene el puño así, lo ha roto el gorila

Inv: si pero tú crees que ha sido la gata

P: sí, ha sido ella

Inv: ¿Cómo lo sabes que ha sido ella?

Ald: porque tiene fuerza

Iv: pero la gata, la gata tiene fuerza pero a veces no puede romper los cristales porque se puede romper la pata...se puede cortar...

Ald: si pero yo sé con qué lo ha roto, lo ha roto con sus uñas

Inv: ¿y eso lo has visto aquí?

Ald: solo lo sé porque tiene uñas

Iv: solo puede rallar

Adr: las uñas, como la piel es tan floja, y la tele el cristal, las uñas son más fuertes que el cristal, entonces puede romper las uñas la tele sin querer ohhhh.

Inv: entonces ¿crees que puede haber sido la gata?

P: (no dice nada)

Iv: pues no porque solo puede hacer así y rallar.

Adr: no, puede cualquier cosa

Inv: y ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Adr: que tuvieran esa idea

Inv: ¿y qué es lo que no te ha gustado nada?

Adr: pues em, no me ha gustado nada que después han pensado en llevarse a la gatita

Inv: ¿y a ti qué te ha gustado más?

Ibn: pues lo que le han dado la gatita

Inv: ¿lo que menos, menos, menos?

Ibn: lo de que rompió la tele

Inv: eso es lo que menos os ha gustado en general ¿verdad?, pero hay alguna imagen que te haya llamado mucho la atención, en plan, qué ha pasado ahí que eso no lo entiendo...

Ibn: esta

Inv: es verdad, esta es un poco extraña, ¿qué pensáis que pasa aquí?

Iv: ¿Qué rompen la lámpara?

Inv: ¿Cómo sabemos que la rompe?

Adr: porque pesa más que la lámpara

Inv: pero ¿aquí está rota la lámpara?, ¿cómo llegáis a esa conclusión?

Iv: ayy pues se está balanceando sobre la lámpara

Inv: ¿y qué pensáis que hace aquí, y para qué?

Iv: pues colgarse, así

Ald: con su puño

Iv: Igual piensa que hay plátanos.

Niño/a: para coger plátanos

Niño/a: para coger plátanos ahí

Iv: igual piensa que hay plátanos

Inv: ¿y qué otra imagen no se entiende?

P: ¡Eso!

Iv: ves es que esto, tiene el puño así

A: es que la tele la ha roto.

P: ¡la ha roto él! (sorprendido y contundente)

Iv: a mí me parece que es el gorila

Niño/a: a mí me parece que si

Niño/a: como está ahí el gorila...

Adr: está enfurecido, está enfurecido...igual hace...

Inv: y se ha enfurecido así de repente?

Adr: esto, esto, esto, que me falta un poquito que no sé qué ha pasado

Ald: tiene músculos (imagen de la gata)

Inv: Ald cree que ha podido ser la gata porque tiene músculos y uñas que lo ha dicho
antes

Iv: ¡pero un gorila puede aplastar una gata! (afirmación)

Inv: pero era su amiga, ¡acuérdate!

Ibn: ya

Iv: pero a una que no es su amiga la puede aplastar

Inv: y ¿qué pensáis que está haciendo gorila aquí?

Ald: está haciendo esto

Inv: y eso qué es?

Niño/a: no se

Adr: ¿por qué pone esa cara?

S: jejeje

Inv: mirad que cara pone, ¿qué pensáis?

An: él ha roto la tele

Inv: ¿él ha roto la tele, y luego?

Niño/a: y luego le entra mucho miedo

Inv: me falta de saber qué le ha gustado y qué menos a algún niño, a ver

Ibn: que cuida a la gatita (lo que le gusta)

An: lo que menos es que rompe la tele con el puño

Adr: a mí no me gusta la parte que ha roto el gorila la tele y la parte que ha enfurecido

Ibn: pero de repente la gatita ha engañado

Inv: ¿ha engañado?, pero tiene músculos mira, yo no sé si ha sido ella. Y a ti S, ¿qué te ha gustado?

S: que la cuida

Inv: a todos nos gusta que nos cuiden a que sí. ¿Y qué es lo que menos?

(Se vuelve a leer el libro)

Inv: cuando miramos la portada, si nos fijamos podemos saber por los dibujos de qué puede ir la historia, ¿de qué creéis que puede ir?

Niños: de pesadilla

Inv: ¿cómo sabéis que va de pesadilla?

An: porque puede aplastar a la gatita

(Lectura del libro, y en la imagen que gorila se balancea la investigadora dice...)

Inv: mirad esta foto me suena

An: ohh y se balancea

(Y en la imagen que hacen pipi)

An: y también hacían pipi juntos

Ald: ¡qué asco!

Al: la lleva en la espalda!

Inv: no me había dado cuenta

(Al terminar la lectura)

Inv: qué os ha gustado más de la historia?

Niños: a mí todo, todo, si

Iv: a mí me ha gustado en vez de lo que te he dicho antes, que se enfurecía (rie)

Adr: aquí, he dicho qué pasa cuando...cuando, cuando ha roto la tele y ha enfurecido

Inv (se sitúa en la imagen que la niña señala)

An: ¿sabes por qué ha enfurecido?', por la tele. Es porque este parece el mismo (señala al orangután que aparece en la tele)

Adr: ¡no porque, ha visto esto que este era malo y pensaba que él también era malo!
Por eso

Iv: y por eso ha roto la televisión

Inv: es que decíamos pero este gorila que ha enfurecido de repente. O sea que aquí podemos ver qué ha pasado ¿no? (misma imagen de antes)

An: se ha enfurecido mucho por la tele (imagen de gorila viendo la tele) hizo así, plas (cierra el puño)

Adr: y por eso la ha roto (voz fuerte)

Inv (intenta poner en duda este argumento) pero ha sido él o no, porque luego la la gatita dice que ha sido ella

Niños: ella y él

Iv: pero igual el gorila que tenía a la gatita en la espalda ha hecho, ¡plas!

Niño/a: no pero no ha sido ella (voz fuerte)

Iv: han sido los dos (con seguridad)

Sesión número 2. Lectura y conversación del libro *Mi Papá*

Fecha: 8 de Noviembre de 2018. Hora de 9,15h a 9,45h

Notas sesión número 2

El ambiente no es muy relajado, los niños se mueven mucho. Me gustaría poder hablar de dos libros en esta sesión. *Mi papá y Gorila*, quiero dedicarle dos días a Gorila porque me gusta mucho y creo que los niños necesitarán tiempo para descubrirlo y disfrutarlo.

Los niños parecen estar dispersos y contagiados por la locura de las imágenes de *Mi papa*. Así que intento calmarlos con el siguiente libro e intento crear un ambiente más relajado y tranquilo para la ocasión.

Transcripción de *Mi Papá*

(Tras la lectura del libro)

Inv: ¿entonces qué es lo que más os ha gustado del libro?

Iv: a mí lo que luchaba con un gigante, así. Tam tam

Niño/a: un lobo feroz

Niño/a: a mí me gusta lo del pez

Ibn: a mí me ha gustado, mira lo que me ha gustado

Adr: a mí me ha gustado lo de que era un sabio

Inv: ¿qué era un sabio? Anda y ¿cómo sabes que es un sabio?

Adr: los búhos viven por la noche y cuando encuentran pájaros no se los comen, antes los leen y les hacen algo ara expirentarlos y después se los comen.

Ald: a mí me ha gustado la del silbato.

A: a mí me ha gustado la que bailaba y la que cantaba

Inv: os han gustado muchas

Ibn: yo no he hablado

Inv: dime Ibn, qué es lo que te ha gustado a ti

Ibn: esto (señala la imagen del lobo feroz)

Inv: cómo sabes qué te gusta

Niña: ¡nadie puede echar a un loboo! (con evidencia)

Inv: qué más te ha gustado de esta imagen, esperad que habla Ibn eh

Ibn: que sale el lobo

Inv: ¿qué sale el lobo te ha gustado?

Ald: mira caperucita feliz

Iv: a mí que luchaba contra los gigantes

Niña: a mí me ha gustado lo de que luchaba contra un gigante

Niños/as: (van señalando las ilustraciones que les han gustado)

P: a mí este

Inv: ¿habéis visto alguna cosa que se repita mucho?

Niños/as: no

Inv: ¿aquí en los dibujos?, algo que aparezca todo el rato

An: ah si

Inv: ¿la sonrisa?

An: aja, aja

Inv: ¿y algún otro detalle que aparece todo el rato?

Adr: ¡la camiseta!

Inv: ah y ¿dónde aparece más?

Adr: el pelo, las zapatillas también

Inv: y se va a cantar con esta ropa jeje (gesto de extrañeza) y os habéis fijado en la portada, ¿qué es esto? ¿Qué dibujo aparece?

Iv: el de la camiseta

Inv: (los guía buscando imágenes donde aparecen los cuadros de la camiseta del padre)

Niños/as: aquí y aquí y aquí, aquí y aquí también, aquí y aquí

Inv: En todas las partes, ¿verdad? ¡Anda y en el osito también! Y ¿os resulta bonito? ¿Os llama la atención algo? Mira y para terminar (señalo los cuadros de la última guarda)

An: y para empezar

Transcripción de Lectura y conversación de *Gorila*

Inv: qué os ha gustado de esta historia

Inv: qué imagen os ha llamado más la atención

Niños: esta, y esta

Adr: y cómo está con los ojos cerrados y con los ojos más grandes, y más grandes aun, pero era de verdad, por qué la muñeca creció tanto, igual su mamá

Ald: igual era un gorila de verdad y de juguete

Adr: esto no me gusta nada, esos ojos

Inv: ¿creéis que los juguetes entonces, eran de verdad? Qué ha pasado aquí, y se pueden hacer grandes y pequeños cuando quieren, ah no lo se

Adr: también la muñeca, su madre también era así

Niños/as: es mágico

Inv: ¿qué pensáis de Ana?

Niño: a mí me gusta el gorila

An: a mí me ha gustado la niña

Adr: a mí me gustaba la muñeca que se asustaba con los pelos de punta

Inv: a ver estamos hablando de que los muñecos eran de verdad pero si una cosa es de verdad, siempre tiene que ser de verdad

Inv: yo soy de verdad, vosotros sois de verdad, de repente no os quedáis quietos como muñecos. Entonces aquí ¿qué ha pasado?

Adr: este con los ojos cerrados, este abiertos y este asustada

Inv: vamos a ver la historia, porque no sabemos si el gorila era de verdad, si era fantástico, qué ha pasado aquí con la muñeca...

Ibn: es que está soñando

Inv: estaba soñando, ¿puede ser?

Ibn: si

Adr: no

Inv: Vamos a ver poco a poco las imágenes

Ibn: ahora el muñeco no está soñando pero cuando crece si

Inv: Ana ¿está triste? ibn dice que estaba soñando Ana

Ibn: cuando era muñeco no pero cuando se estaba engrandando si

Adr: no no

Inv: vemo,s a ver (me sitúo en las imágenes donde gorila cambia de tamaño)mirad aquí todavía era el muñeco pequeño ¿verdad? ¿Cómo lo has deducido Ibn, q era un sueño?

Adr: aquí era pequeño, aquí más grande y aquí enorme

Ibn: es que cuando estaba el regalo muy envuelto se estaba empezando a dormir Ana y está soñando pues creció

Adr: noo

Inv: lo terminamos de ver mañana

Notas de campo de la lectura *Gorila*

Me llama la atención que los niños discrepen si la protagonista es chica o chico, después no saben si hay magia, si es ficción o realidad o ambas cosas. Tal vez en los cuentos puede pasar de todo. Enseguida aparecen afirmaciones más realistas como que es un sueño por esto y por lo otro. Veamos mañana qué podemos descubrir más de este libro.

Aunque gorila es considerado como un libro de alta dificultad, creo que los niños lo pueden llegar a disfrutar y quiero descubrir qué significados le sacan o qué extraen de él.

Sesión número 3 conversación y lectura de *Gorila*

Fecha 9 de Noviembre de 2018. Horario: 9,15 a 9,50h

(Seguimos con el libro de *Gorila*)

Adr: el mono era pequeñito pues la muñeca estaba tranquila, y cuando el mono era un poquito grande, la niña, la muñeca estaba un poquito asustada, pero cuando era enorme...estaba así AHHHH(chillido)gritando.

Ald: si pero a lo mejor es que alguien ha puesto una pócima

S: aquí está más grande

Adr: no, mira la muñeca que está así

Inv: lo que Adr quiere decir creo que es que la muñeca estaba quieta porque es una muñeca pero que luego estaba viva

Adr: y después esto que levanta las manos y grita como una loca

Inv: entonces Ibn qué hacemos ahora, Ibn dice que es un sueño

Niños/as – es que Ibn no lo ha visto

Ibn: yo tengo una pregunta ahora, yo creo que van juntas estas cosas ¿vale?

Inv: ¿Están juntas?

Ibn: Sí, porque si no no pudiéramos explicarlo, ¿vale?

Inv: o sea que ha soñado las dos cosas, la muñeca que abre los ojos y grita con el gorila que se hace grande

Ibn: si

Adr: no, no puede ser

S: igual una barita mágica

Adr: no, eso son para hadas (discuten)

(Leemos el libro de nuevo) pero antes les advierto de que se fijen bien en las imágenes ya que esconden secretos que pueden servirnos para averiguar lo que puede estar pasando. Y enseguida Adr, dice que sí que igual que en el libro del otro día el del gorila con el gatito y cuenta algo de lo que observó en una de las imágenes)

Adr: si lo vemos muy cerca lo podemos ver que estaba viendo la tele de unos monos malos y se enfadó y por eso rompió la tele...pero si no

Inv: ese detalle se escapa ¿verdad?

(Durante la lectura los niños hacen estos comentarios)

Iv: ¿Es chico o chica?

Niño: es que es magia

Niña: a lo mejor es que era un bebé

Inv: ah y ¿por eso ha crecido? (ríe)

Iv: el gato está asustado porque se va corriendo por toda la ciudad

(Imágenes en el zoo)

Adr: este no me gusta

Ald: a mí me parecen muy feos

Adr: a mí me gusta mucho este, pero este, no no

Ald: es que es más viejo

Inv: porque es más viejo ¿no te gusta?

Adr: no, es que es que los ojos, parece que es malo

(Imagen del cine)

P: El gorila disfrazado de Superman (sorprendido)

Ibn: nooo, hay gente por aquí, es un cine

Inv: ¿lo han pasado mal estos?

Niños: no

S: no era malo

Iv: no porque estaban juntos sentados

Inv: no, no era malo

Ald: era de verdad porque tiene el mismo lazo que aquí

Ibn: es que como aquí están contentos debe de ser que es un beso

Iv: igual el gorila tiene magia por el cuerpo

Ald: pues que tiene el mismo lazo que aquí

Adr: cuando lo ha tirado, igual algo le ha caído encima que se puede hacer grande o pequeño

Niños: el gorila en el regalo.

Inv (añado fuera de grabación que me he fijado en que había un plátano en el bolsillo de papá en la última imagen)

Sesión número 4. Lectura y conversación de *Un cuento de oso*

Fecha: 14 de Noviembre de 2018. Horario: 9,15h a 9,50h

Nota de campo:

Les quiero leer un cuento muy peculiar, de primeras creo que es un libro muy cortito y no sé muy bien qué van a opinar los niños ni a extraer de las imágenes. Quiero contarlos y ver qué cosas me comentan los niños. La biblioteca es un buen sitio para realizar estas sesiones, a mi parecer hemos tenido suerte.

Transcripción de *Un cuento de oso*

(Durante la segunda lectura)

Niño/a – se lo va a comer

Inv: ¿cómo sabes que se lo va a comer?

Niño: no

S: porque son malos

An: no, le ha dado agua, le ha dado agua

Inv: pero aquí por ejemplo ¿cómo sabes que se lo quiere comer?

Niña: porque tiene la lengua así

S: porque tiene la boca abierta

Adr: y parece que es malo, con los ojos así

S: y porque tiene fuego en los ojos

Inv: y sin embargo, cómo ¿creéis que está osito? ¿Se ha ido corriendo?

Niños: no

Adr: sólo quería agua

Inv: ¿cómo se la da? Y ¿los lápices pueden dar agua?

P: no, las botellas

Adr: ha cogido la botella dibujante, ha cogido agua del río, ha hecho así chup chup

Inv: pero mirad qué ha pasado, ¿qué es esto?

P: un cerdo, un cerdo, un cerdo

Inv: y este cerdo ¿es pequeñito?

Adr: no es grande y le asusta al lobo

S: si porque mira qué cara tiene

Inv: ¿y qué ha hecho osito?

Niño: se ha ido por aquí

S: mira qué cara tiene el lobo de asustado, es que es muy malo

Inv: ¿qué ha pasado aquí? Adr dice que osito está tan tranquilo porque ha dibujado esto

Adr: sí, para que se asustara el lobo y no le pudiera comer

Niño: claro

Inv: ¿pero puedes hacer eso? ¿Dibujar para que se asuste? parece que si (pasamos de hoja)

P: este está un poco furioso

Inv: ¿cómo lo sabes?

Iv: tiene cara de enfadado

P: tiene la cara roja y esto así

Adr: quiere matar a osito

Inv: (hablan de que el gigante se le ha caído el pincho y está atado) osito esta ¿triste o feliz?

Niños/as: ¡feliz!

Inv: hola bruja

An: es mala

Inv: ¿pero cómo sabes que es mala?

Adr: es que hace así

Inv: ¿cómo creéis que le va a hacer daño?

Iv: porque tiene los brazos abiertos así

Inv: igual es para darle un abrazo

Adr: yo sé por qué le quiere hacer daño, porque tiene las uñas afiladas

Al: tiene la cara verde

Inv: aquí, ¿qué ha dibujado osito?

Niños/as: una paloma, mirar está calva, calva pobrecita

Ibn: le ha desaparecido lo verde de la cara

Inv (siguiendo con el cuento) ¿cómo sabe osito que tienen hambre?

Iv: porque.... ¿se lo habrán dicho? Porque... ¿es mágico?

Sesión número 5 lectura y conversación de *Voces en el parque*

Fecha: 15 de Noviembre de 2018

Notas de campo:

Son las nueve y veinte, hoy empezamos más tarde porque hemos tenido que cambiar a un aula, resulta que la biblioteca la tenían que utilizar alumnos de una clase de más mayores. No nos importa irnos y estamos ya situados en el aula de religión, por cierto al lado de los baños por si alguien quiere ir a hacer pipí. Nos hemos sentado tipo asamblea y pronto vamos a empezar con la lectura. Hoy vamos a dibujar si tenemos tiempo, pero también los niños que quieran pueden leer algún libro de los que tengo aquí.

Transcripción

(Durante la lectura)

S: ¿cuál es la resbaladilla?

P: tobogán

(Durante la lectura de la cuarta voz)

S: está enfadado

S: ¿quiosco qué es?

Iv: ¿quiosco del señor Juan?

Al: tiene un perro

(Después de la lectura)

Inv: ¿qué os ha parecido este cuento?

Niños/as: bien

Inv: ¿Quién me dice algo que le haya gustado de esta historia?

Al: a mí esto, lo del balancín

Niños/as: la resbaladilla

Adr: a mí me ha parecido un poquito raro lo de dar vueltas

Inv: el quiosco

Ibn: yo tengo una casa que puedo ir y lo paso muy bien (la casa le ha recordado a una que él va alguna vez)

(Durante la lectura de imágenes)

(Primera voz)

Inv: ¿qué es lo que creéis que pasa?

P: que los perros se están peleando

Al: están jugando a la pilla pilla

Inv: ¿cómo sabes que se están peleando?

P: porque corre alrededor de la otra

Iv: pero no pueden pillar, sólo pueden morder la cola

Inv: ¿y aquí qué ocurre?

An: aquí es que no encuentra a su hijo

Inv: ¿y le ocurre algo con ese señor?, algo le pasaba

Al: sí, ella estaba enfadada con él

Inv: pero ¿lo conoce?

Iv: igual si porque se le está poniendo a llorar

Inv: ¿se está poniendo a llorar el señor?

Al: si si si los pantalones sucios

P: está triste

Al: a lo mejor es que vive en la calle

Inv: ah y ¿por eso ella le mira así, raro?

Iv: vaya por dios

S: tiene los ojos como platos

Iv: un día mi hermano quemó una cadena y la toqué y me quemé

(Segunda voz)

Inv: ahora empieza la segunda historia

Al: ¡pero mira lo que tiene aquí!! Está disfrazado!

Inv: ¿está disfrazado?

Al: si ¡mira! (señala los brazos humanos del gorila que está sentado en el banco)

Inv: mirad lo que dice Al - ¿cómo sabes que esta disfrazado? ¿Porque tiene aquí esta piel?

Al: si

P: y esta ropa

Inv: fijaos bien, ¿es un orangután? Y tiene unos brazos ¿verdad?

P: unos brazos que debe ser ropa (no se entiende claro que diga esto)

Ald: y tiene un reloj

Iv: es que es un padre de humano

S: disfrazado de mono

Inv: no lo sabemos

Al: es un padre humano, a lo mejor se ha disfrazado para engañar

An: de mono, estaba disfrazado de mono

Inv: aquí se van a pasear

Al: ¿pero están disfrazados todos o qué?

P: este es papá Noel

Inv: leo lo que pone: esposa y millones de hijos que mantener. Está pidiendo dinero

Iv: yo no doy dinero pero para qué ¿para gastar perras?

S: no puede gastar perras

Al: pero está disfrazado

Inv: no lo se

Ald: es que es un padre humano, es un padre humano

Iv: pero está blanco es un padre humano blanco

Al: pero tiene la cara, mira

S: oye, un mono vestido

Ald: un mono vestido

(Tercera voz)

Ibn: mira lo que protege las farolas es como un sombrero

P: si y aquí hay más sombreros

Adr: y aquí otro sombrero árbol

S: un sombrero árbol ¿cómo ha pasado eso?

Iv: igual es que en la farola se ha colgado el sombrero

Inv: y aquí ¿qué ocurre chicos?

Iv: hay un perro

Inv: ¿Quiénes son ellos?

S: los perros no sé qué están haciendo, igual están mirando a estos

Ald: y esta quién es

Iv: la madre

(Cuarta voz)

Notas de campo (observación)

A Iv le ha gustado *Willy y Hugo* y lo que más le ha gustado del libro es que se hacen amigos. En la lectura rápida que hicimos el otro día nadie habló sobre esa amistad, parece que es tan obvio que no lo comentó nadie. Ha habido algún niño que ha preferido ojear o compartir un libro. Iv e Ibn se han puesto a mirar *Me gustan los libros*, cuentan juntos los libros que aparecen en las ilustraciones y mientras un niño dice: ¡quince cuentos!, el otro le dice: “libros”

Parece que este niño distingue entre libros y cuentos, supongo que cuentos de hadas, porque lo mencionaban en otra de las sesiones.

Sesión número 6. Lectura y conversación de *Voces en el parque*

Inv: ¿qué cosas os han gustado más?

S: la resbaladilla y el quiosco

An: del cielo (falta información por no saber qué palabras dice)

Al: a mí todo

Inv: ¿qué es lo que más raro os ha parecido?, a ver

P: que se subían ellos solos al quiosco

Inv: qué pensáis, ¿creéis que son cuatro historias diferentes o una sola historia?

Inv: y ¿pensáis que son las mismas personas todo el rato?

S: si

Inv: ¿cómo podemos saberlo?

Iv: porque todo el rato salen las mismas, en los dibujos salen las mismas

An: está el mismo camino

Iv: está el mismo perro

(Nos fijamos con detenimiento en algunas ilustraciones)

Adr: ¿por qué este árbol?...este árbol es como esos sombreros, pero estos sombreros no pueden estar aquí. Ningún árbol en este pueblo es así.

Inv: ¿cómo puede ser?

An: porque es mágico

Adr: ¿por qué dejan hojas cuando se van?

P: y ¿por qué se queda a dormir el padre si es de día?

Inv: ¿esta imagen de las hojas dices adr?

Adr: si

An:ah es por este árbol

(Cada niño comenta lo que le ha gustado más y lo que menos)

S: me ha gustado la casa

Ibn: me ha gustado esto y esto no, porque no hay nadie, y por los colores

P: lo que más, el perro que se encontraba con otro y lo que menos la resbaladilla

Adr: me ha gustado mucho la resbaladilla, cuando se conocían y la resbaladilla y no me ha gustado nada esto (señala el árbol que se incendia) ni esto (señala una imagen del parque oscuro) porque a mí no me gusta la oscuridad y ni me gusta mucho que se quemen los árboles

Inv: mirar mirar como está quemado ¿igual es por eso que se van las hojas?

P: hay más quemados porque por aquí veo más hojas

Iv: a mí me gusta el balancín y la resbaladilla (con voz cansada)

P: a mí también me ha gustado la resbaladilla

P: y ¿por qué este está siempre enfadado?

Inv: ¿ por qué creéis que siempre está enfadada la mamá? ¿Lo pasa bien en el parque?

Niños/as: no

Adr: esto es lo que me gusta mucho a mí, la resbaladillaaa

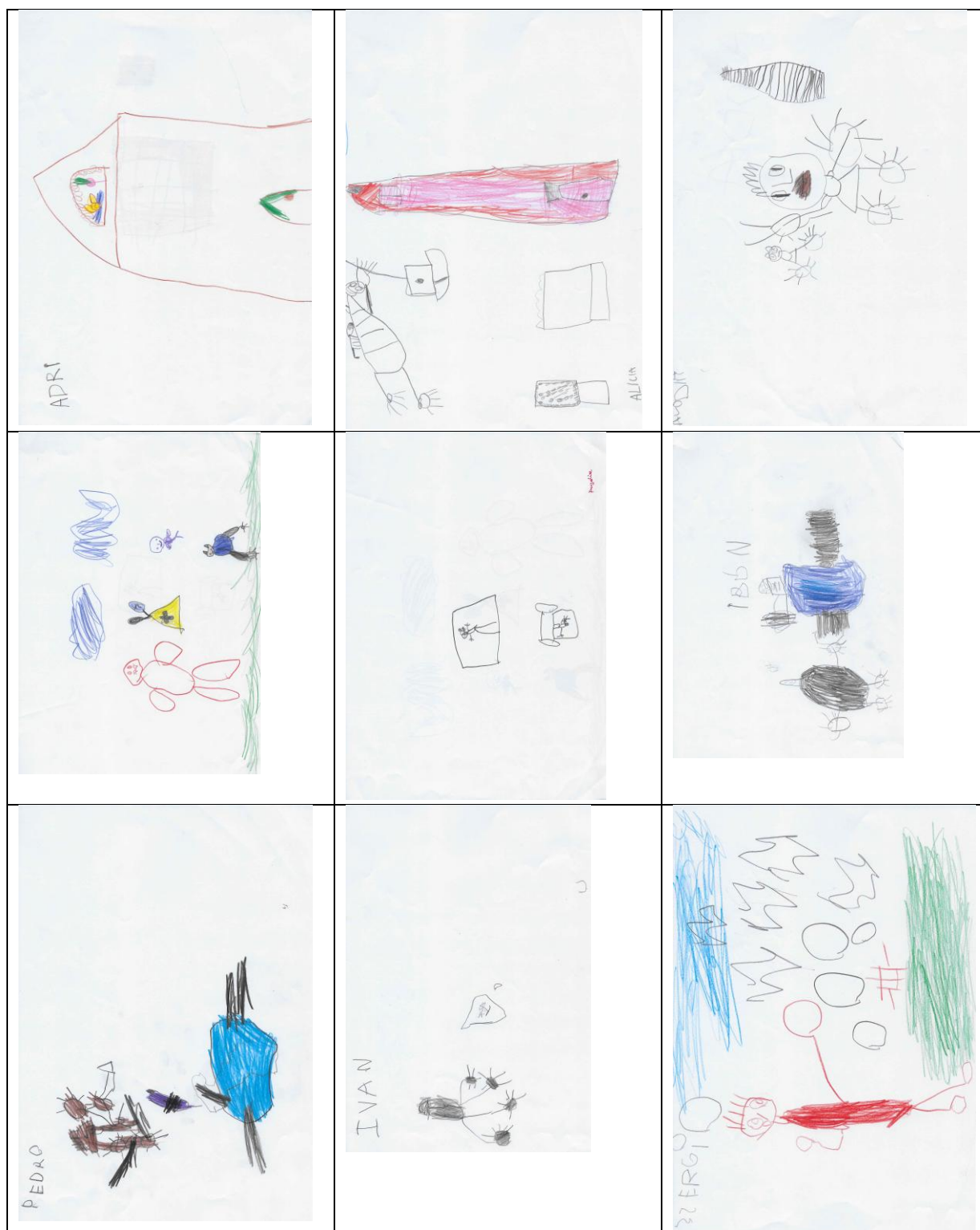
Notas de observaciones

En la elección de libros que contar al resto de la clase, he notado que en general habían gustado bastante, *Cosita linda* y *Mi papá* casi unánime, y *Gorila*, *Me gustan los libros*, *Un cuento de oso* o *Willy y Hugo* los mencionan algunos niños. Hay que elegir y pensamos entre todos que leeríamos: *Cosita linda*, *Mi papá* y *Un cuento de oso*. Creo que estos libros entrañables les han sorprendido cada uno por una cosa distinta. Descubrimientos, sorpresa, locura y disparate o sensibilidad.

Les he dejado que eligieran un libro para lectura individual al final de la sesión y me he sorprendido gratamente, los he visto contando el cuento cada niño con sus palabras y a su manera y les he visto disfrutarlo, como que le veían sentido. Creo que se han familiarizado con los libros y que les gustan las imágenes.

Anexo II. Dibujos realizados por los niños

Dibujos en referencia al libro *Cosita linda*



Dibujos en referencia al libro *Gorila*:



Dibujos en referencia al libro *Voces en el parque*

